Co-funded by the European Union

RESUPERES

MANUALE RESUPERES

PROPOSTA DI INTERVENTO PER LO SVILUPPO DELLA RESILIENZA NELL'ISTRUZIONE SUPERIORE. SUPEARE LE AVVERSITÀ

2021-1-ES01-KA220-HED-000031173

MANUAL RESUPERES: Proposta di intervento per lo sviluppo della resilienza nell'Istruzione Superiore. Superare le avversità

SCHEDA TECNICA

Coordinatore del progetto RESUPERES: María Del Mar Cepero.

Coordinatore Scientifico: Carolina Sousa (Universidade do Algarve).

Curatori: Carolina Sousa (Universidade do Algarve), María Del Mar Cepero (Universidade de Granada), Carla Dionísio Gonçalves, Maria Leonor Borges (Universidade do Algarve).

Contributi di:

Italia/Università degli Studi Suor Orsola Benincasa: Fabrizio Manuel Sirignano, Maria Federica Paolozzi.

Norvegia/Western Norway University of Applied Sciences: Odd Torleiv Furnes, Torbjørn Lundhaug, Frøydis Hausmann, Tone Nybakken, David G.Hebert, Coral Falco (Editore).

Portogallo/Universidade do Algarve: Carolina Sousa, António Lacerda, Carla Dionisio Gonçalves, Jorge Santos, Marisa Mártires, Maria Leonor Borges, Pedro Calado, Aurízia Anica.

Serbia/University of Belgrade: Olivera Knezevic, Dragan Mirkov, Aleksandar Nedeljkovic, Ana Orlić.

Spagna/Universidade de Granada: María Del Mar Cepero, Rosario Padial-Ruz, Diego Collado-Fernández, Laura García-Pérez, Pedro Valdivia-Moral, Félix Zurita-Ortega, Francisco Javier Rojas-Ruiz, Juan Carlos de la Cruz Márquez, Juan Carlos de la Cruz Campos, Ignacio Rojas Ruiz, José Luis Ubago-Jiménez, Fernando Rojas Ruiz, J. Joaquín Muros Molina, Andrés B. Fernández Revelles, Olga Valenzuela cansino, Amador García Ramos.

Pubblicazione: 2024

DOI: https://doi.org/10.34623/1ab0-bg93

ISBN (Electronic): 978-989-9244-03-0

Layout Design y Copertina: Carlos Filipe Cruz

La presente pubblicazione fa parte del progetto RESUPERES. Proposta di intervento per lo sviluppo della resilienza nell'Istruzione Superiore. Superare le avversità, un partenariato di cooperazione Erasmus+ nell'Istruzione Superiore, con il numero di progetto 2021-1-ES01-KA220-HED-000031173, progetto finanziato dalla Commissione Europea per il periodo 2022-2025.

The "RESUPERES" project is co-financed by the Erasmus+ program of the European Union. The content of the publication is the sole responsibility of the University of Granada, and neither the European Commission nor the Spanish Service for the Internationalization of Education (SEPIE) are responsible for the use that may be made of the information disseminated here.

Co-funded by
the European Union

RESUPERES

Sommario

SOMMARIO

Introduzione

CAPITOLO 1. Costrutti teorici della Resilienza

1.1. Giustificazione concettuale dell'importanza della resilienza nell'Istruzione Superiore
1.2. Definizione di resilienza
1.3. Evoluzione teorica della resilienza
1.4. Il modello di vulnerabilità individuale
1.5. Il concetto di invulnerabilità
1.6. Linguaggio della resilienza
1.7. Componenti della resilienza
1.7.1. Componenti della resilienza nel progetto RESUPERES: costrutti della resilienza per l'Istruzione Superiore
1.8. Fattori protettivi della resilienza
1.9. Fattori di rischio della resilienza
1.10. Concetti relativi alla resilienza
1.11. Dimensioni strutturali della resilienza
1.12. Programmi di sviluppo della resilienza
1.13. Implicazioni della promozione della resilienza nell'Istruzione Superiore
1.14. Valutazione della resilienza. Strumenti

CAPITOLO 2. Costruire la resilienza

1. Le sette C della resilienza
2. La "Casita" della resilienza

CAPITOLO 3. La resilienza nell'Istruzione Superiore nel contesto europeo

3.1. Studenti dell'Istruzione Superiore e resilienza
3.2. Docenti dell'Istruzione Superiore e resilienza

CAPITOLO 4. La resilienza nell'Istruzione Superiore nei Paesi partner coinvolti nel progetto RESUPERES

4.1. **Italia. Università degli Studi Suor Orsola Benincasa (UNISOB, Napoli)**
4.1.1. Analisi della resilienza nel contesto dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli
4.2. **Norvegia. Università della Norvegia Occidentale di Bergen (HVL, Bergen)**
4.2.1. Analisi della resilienza: progetti universitari in Norvegia
4.2.2. Progetti sulla resilienza condotti presso l'Università HVL di Bergen, Norvegia
4.3. **Portogallo. Università dell'Algarve (UALg, Faro)**
4.3.1. Analisi della resilienza in Portogallo: un'analisi multiforme
4.4. **Serbia. Università di Belgrado (UB, Belgrado)**
4.4.1. Analisi dei progetti e dei manuali sulla resilienza in Serbia
4.4.2. Revisione sulla resilienza: articoli di ricerca
4.4.3. Proposte di intervento per promuovere la resilienza
4.5. **Spagna. Università di Granada (UGR, Granada)**
4.5.1. Revisione di studi sulla resilienza: studi di ricerca, articoli e programmi per lo sviluppo della resilienza nell'istruzione superiore in Spagna

4.5.2. Revisione condotta dall'Università spagnola sugli approcci di ricerca educativa che promuovono il benessere globale di studenti e docenti
4.5.3. Revisione della ricerca sulla resilienza e sui costrutti resilienti nel contesto universitario, presso l'Università di Granada.

CAPITOLO 5. Aree, contenuti e attività di RESUPERES per sviluppare la resilienza nell'Istruzione Superiore

5.1. **Arte e creatività**
5.1.1. Revisione della ricerca sull'arte e la creatività relative alla resilienza
5.1.2. Attività per sviluppare la resilienza attraverso l'arte
5.1.3. Attività RESUPERES per sviluppare la resilienza attraverso l'arte e la creatività
5.2. **Formazione autobiografica**
5.2.1. Revisione della ricerca sull'uso del metodo autobiografico e delle storie di vita per promuovere la resilienza
5.2.2. Perché usare la narrazione autobiografica nell'educazione?
5.2.3. Costruire un'atmosfera collaborativa
5.2.4. Autobiografia e vita professionale
5.2.5. Autobiografia e resilienza
5.2.6. Decostruzione e comprensione attraverso l'approccio autobiografico
5.2.7. Costrutti della resilienza nella narrazione autobiografica
5.2.8. Attività RESUPERES per sviluppare la resilienza attraverso la formazione autobiografica
5.3. **Respirazione**
5.3.1. Revisione della ricerca sulla respirazione e la resilienza
5.3.2. Attività incentrate sul rafforzamento della resilienza utilizzando i contenuti della respirazione.
5.3.3. Attività RESUPERES per sviluppare la resilienza attraverso la respirazione
5.4. **Canoa: attività fisica nella Natura**
5.4.1. Revisione della ricerca sulla resilienza e le attività nell'ambiente naturale
5.4.2. Revisionesulla resilienza e le attività nell'ambiente naturale: canoa
5.4.3. Attività di canoa incentrate sul rafforzamento della resilienza
5.4.4. Attività RESUPERES per sviluppare la resilienza attraverso la canoa
5.5. Espressione corporea e danza
5.5.1. Revisione della ricerca sull'espressione corporea come strumento per lo sviluppo della resilienza. L'importanza di uno sviluppo completo degli studenti
5.5.2. Espressione corporea e danza come strumenti per lo sviluppo olistico
5.5.3. Concettualizzazione degli strumenti di espressione corporea e dei loro benefici nello sviluppo della resilienza
5.5.4. Analisi di programmi di intervento basati su strumenti di espressione corporea
5.5.5. Programmi specifici di intervento sull'espressione corporea e sulla danza
5.5.6. Attività incentrate sul rafforzamento della resilienza utilizzando i contenuti dell'espressione corporea e della danza.
5.5.7. Attività RESUPERES per sviluppare la resilienza attraverso l'espressione corporea e la danza
5.6. L'interpretazione del patrimonio

5.6.1. Revisione della ricerca sulla resilienza e il Patrimonio Culturale
5.6.2. Attività incentrate sul rafforzamento della resilienza utilizzando i contenuti dell'Interpretazione del Patrimonio
5.6.3. Programma di attività RESUPERES per lo sviluppo della resilienza attraverso l'interpretazione del Patrimonio
5.7. **Ginnastica interiore: mindfulness**
5.7.1. Revisione della ricerca sulla Mindfulness
5.7.2. La ricerca sulla Mindfulness nel contesto universitario
5.7.3. La ginnastica interiore come strumento per promuovere una connessione profonda con il sé interiore e la capacità di resilienza
5.7.4. Strumenti di sviluppo personali o di terza generazione che contribuiscono a migliorare la resilienza
5.7.5. Attività RESUPERES per sviluppare la resilienza attraverso la Ginnastica Interiore e la Mindfulness
5.8. **Consapevolezza musicale ed emotiva**
5.8.1. Revisione della ricerca sull'intelligenza emotiva e la musica
5.8.2. Costrutti di resilienza sviluppati utilizzando la musica
5.8.3. Attività RESUPERES per sviluppare la resilienza attraverso la musica
5.9**. Condizionamento fisico**
5.9.1. Revisione della ricerca sulla resilienza e il condizionamento fisico
5.9.2. Attività di fitness incentrate sul rafforzamento della resilienza
5.9.3. Programma di attività RESUPERES per lo sviluppo della resilienza attraverso il condizionamento fisico
5.10. **Fotografia e comunicazione**
5.10.1. Revisione della ricerca sulla fotografia come forma di comunicazione e resilienza
5.10.2. Progetti, studi e contenuti che affrontano la fotografia come strumento per lo sviluppo della resilienza
5.10.3. Attività RESUPERES per sviluppare la resilienza attraverso la fotografia e la comunicazione

Riferimenti bibliografici
Gratitudine

TABELLA DELLE FIGURE

Figura 1.1. *Cambiamento, Mariana Gonçalves, Pastelli su carta, 2024.*
Figura 1.*2. Introspezione, Dária Baskirova, inchiostro di china e penne su carta, 2022.*
Figura 1.3. *Stato d'animo, Dária Baskirova, inchiostro di china su carta, 2022.*
Figura 1.4. *Il modello ecologico di Brofenbrenner.*
Figura 1.5. *Costrutti RESUPERES utilizzati per lo sviluppo della resilienza nel contesto dell'istruzione superiore (Cepero, 2023a, 2024)*
Figura 2.1. *Il modello di Wolin & Wolin 1993.*
Figura 2.2. *Intuizione nel modello di Wolin & Wolin, 1993.*
Figura 2.3. *Indipendenza nel modello di Wolin & Wolin, 1993.*
Figura 2.4. *Relazionalità nel modello di Wolin & Wolin, 1993.*
Figura 2.5. *Iniziativa nel modello di Wolin & Wolin, 1993.*
Figura 2.6. *Creatività e Umorismo nel modello di Wolin & Wolin, 1993.*
Figura 2.7. *Moralità nel modello di Wolin & Wolin, 1993.*

Figura 2.8. *Il modello della Casita della resilienza nel luogo di lavoro.*
Figura 3.1. *Luna nascente, Mariana Gonçalves, Pastelli su carta, 2024 .*
Figura 4.1 *Team RESUPERES nell'attività di formazione/apprendimento/insegnamento C3.1. Implementaione della disciplina Resuperes, Granada (Spagna, febbraio 2024).*
Figura 4.2. *Il team RESUPERES (studenti e docenti) nello studio pilota Italia, presso l'Università Suor Orsola Benincasa (Napoli, Italia).*
Figura 4.3. *Pubblicazione sul quotidiano "Il Sole 24ore" del Progetto Europeo e del Programma dell'attività C2.5 (23 novembre 2023).*
Figura 4.4. *Il team RESUPERES (studenti e professori) nello studio pilota Norvegia, presso l'Università della Norvegia occidentale (Bergen, Norvegia).*
Figura 4.5. *Il team RESUPERES (studenti e professori) nello studio pilota Norvegia, presso l'Università della Norvegia occidentale (Bergen, Norvegia).*
Figura 4.6 *Il Rettorato dell'Università dell'Algarve accoglie l'équipe di RESUPERES per l'attività di formazione C3.2 Teaching-Learning in Portogallo.*
Figura 4.7. *Il Rettorato dell'Università dell'Algarve accoglie l'équipe di RESUPERES per l'attività di formazione C3.2 Teaching-Learning in Portogallo.*
Figura 4.8. *Team RESUPERES nell'attività di formazione all'apprendimento e all'insegnamento C2.2. Studio pilota Portogallo, a Faro (febbraio 2023).*
Figure 4.9. *Il team RESUPERES nell'attività di Learning, Training, Teaching C2.2.Studio pilota in Serbia, a Belgrado, (aprile 2023).*
Figura 4.10. *L'articolo del Child Protection Hub Aiutare i bambini a sviluppare la resilienza, gestire lo stress e le emozioni forti utilizzando la "regola dei 90 secondi" condiviso sulla pagina web dell'Hub.*
Figura 4.11. *Foto del team RESUPERES nelle diverse attività di formazione per l'apprendimento e l'insegnamento, a Granada.*
Figura 5.1 *Studenti nell'implementazione della materia RESUPERES in Italia (Modulo: Formazione Autobiografica, Proff. Maddalena, S. & Ercolano M.)*
Figura 5.2. *Studenti nell'implementazione della materia RESUPERES in Portogallo (Modulo Arte e Creatività, Prof. Mártires M.).*
Figura 5.3. *Estado D'Alma, Mariana Gonçalves, 16 anni, Pastelli a olio su carta (2022).*
Figura 5.4. *Paul Klee – Senecio.*
Figura 5.5. *Marcel Duchamp – Self-portrait.*
Figura 5.6. *Pablo Picasso - Girl Before Mirror.*
Figura 5.7. *Self-Portrait / Introspection, Mariana Gonçalves, age 16, Oil Pastels on Paper, 2022.*
Figura 5.8. *Self-Portrait / Introspection, Lia Palma, age 15, Oil Pastels on Paper, 2022.*
Figura 5.9. *Example of Starting Point.*
Figura 5.10. *Fernando Brízio - The Journey.*
Figura 5.11. *Jackson Pollock - dripping/action painting.*
Figura 5.12. *Ink Splatter, Dária Bashkirova, age 18, Ink on Paper.*
Figura 5.13. *João Custódio, Ink Splatter Starting point.*
Figura 5.14. *Ink Splatter, João Custódio, age 16, Ink and Pens on Paper, 2022*
Figura 5.15. *João Custódio, Descriptive Memory Text.*
Figura 5.16. *Salvador Dali – The Burning Giraffe.*
Figura 5.17. *Salvador Dali – The Persistence of Memory.*
Figura 5.18. *Salvador Dali – Sleep.*
Figura 5.19. *Surrealist Dream, Mariana, Oil Pastels on Paper.*

Figura 5.20. *The Dream, Dária, Pens on Paper.*
Figura 5.21. *Surrealist. Dream, João, Pens on Paper*
Figura 5.22. *Wassily Kandinsky (Yellow-Red-Blue)*
Figura 5.23. *Piet Mondrian (Boogie Woogie)*
Figura 5.*24. Fado Emotion, Marina, Mixed Media on Paper*.
Figura 5.25. *Fado Emotion, Federica, Mixed Media on Paper.*
Figura 5.26. *Fado Emotion, Inês, Mixed Media on Paper.*
Figura 5.27. *The Two Fridas, 1939.*
Figura 5.*28. Tree of Hope Remain Strong.*
Figura 5.29. *Henry Ford Hospital (The Flying Bed), 1932.*
Figura 5.30. *Sorrows, Dária, Pens on Paper.*
Figura 5.31. *Sorrows, Catarina, Oil Pastels on Paper.*
Figura 5.32. *Sorrows, Letícia, Pen on Paper.*
Figura 5.33. Sorrows, Jesus, Charcoal on Paper.
Figura 5.34. *Sorrows, Mariana, Oil Pastels on Paper.*
Figura 5.35. *Sorrows, Lia, Oil Pastels on Paper.*
Figura 5.36. *Sorrows, Diogo, Colour Pencils on Paper.*
Figura 5.37. *Lucio Fontana at work.*
Figura 5.38. *Lucio Fontana, Piastrella (1959).*
Figura 5.39. *Lucio Fontana, Concetto Spaziale.*
Figure 5.40. *Starry Night – Vincent Van Gogh.*
Figura 5.*41. Banksy Graffiti Art.*
Figura 5.42. *Banksy Graffiti Art 2.*
Figura 5.43. *Guernica, Pablo Picasso, 1937.*
Figura 5.44. *Edvard Munch, The Scream, Lithograph (1895).*
Figura 5.45. *Edvard Munch, The Scream (1893).*
Figura 5.46. *Arte e Creatività Modulo RESUPERES Diverse capacità, opinioni,... (L'emozione dell'arte).*
Figura 5.47. *Implementazione della disciplina RESUPERES in Portogallo (Modulo Arte e Creatività, Prof. Mártires).*
Figura 5.48. *Il team RESUPERES e i progetti realizzati nello studio pilota Portogallo (Modulo Arte e Creatività che lavorano sull'Emozione, Prof. Mártires).*
Figura 5.49. *Autobiografia e storie di vita in relazione alla resilienza, L'albero della vita (Modulo RESUPERES).*
Figura 5.50. *L'interconnessione tra emozione e cognizione: il pensiero emotivo*
Figura 5.51. *RESUPERES team che costruisce l'Albero delle Emozioni, nello Studio Pilota Italia (Modulo Formazione Autobiografica, Proff. Maddalena, S. & Ercolano M.).*
Figura 5.52. *Narrare le emozioni con l'argilla (Studenti nell'attuazione della materia RESUPERES in Italia).*
Figura 5.53. *L'albero della vita (Team RESUPERES nello Studio Pilota Napoles, Modulo Formazione Autobiografica, Proff. Maddalena, S. & Ercolano M.)*
Figura 5.54. *Studenti UNISOB nell'implementazione della disciplina RESUPERES (Modulo Interpretazione Patrimonio).*
Figura 5.55. *Tracce di resilienza (Resilience Plots), attività nell'ambito dell'Implementazione della materia RESUPERES in Italia (Modulo: Formazione autobiografica, Prof. Maddalena, S.).*

Figura 5.56. *Docenti e studenti RESUPERES nell'attuazione della materia RESUPERE in Italia (modulo formazione autobiografia).*
Figura 5.57. *Modulo Breathing (Studio pilota RESUPERES Serbia).*
Figura 5.58. *Respirazione di gruppo, attività di attuazione della disciplina RESUPERES in Serbia (modulo Respirazione, Prof. Knezevic, O.).*
Figura 5.59. *Professori e studenti del team RESUPERES in Serbia (Modulo di respirazione , Prof.Knezevic, O.).*
Figura 5.60. *Implementazione della disciplina RESUPERES in Serbia (Modulo Respirazione, Prof. Ristovski, A.).*
Figura 5.61. *Studio pilota RESUPERES in Serbia (Modulo Attività fisica nell'ambiente naturale: Dragon Boat) e Studio pilota RESUPERES a Bergen (Modulo Canoa).*
Figura 5.62. *Pagaia in coppia, attività RESUPERES Studio pilota, Norvegia (Modulo Canoa).*
Figura 5.63. *RESUPERES Team Norway (Module Canoeing)*
Figura 5.64. *Professori e studenti nello Studo pilota RESUPERES Norvegia (Modulo Canoa, Prof. Lundhaug, T.).*
Figura 5.65. *Professori e studenti nello Studo pilota RESUPERES Norvegia (Modulo Canoa, Prof. Lundhaug, T.).*
Figura 5.66. *Professori e studenti nello Studo pilota RESUPERES Norvegia (Modulo Canoa, Prof. Lundhaug, T.).*
Figura 5.67. *L'équipe di RESUPERES nell'implementazione della disciplina RESUPERES Spagna (Modulo Espressione Corporea e Danza, Prof. Martín, C.).*
Figura 5.68. *Studenti nell'implementazione della disciplina RESUPERES (Danza Popolare, Prof. Padial, R.).*
Figura 5.69. *Laboratorio di Danza Inclusiva nello Studio Pilota RESUPERES Spagna (Modulo di Espressione Corporale e Danza della Compagnia Vinculados, Granada)*
Figura 5.70. *Espressione corporea: Improvvisazione e Creatività, attività dello Studio Pilota RESUPERES (Modulo Espressione Corporale e Danza, Proff. Martin, C. & Padial, R.)*
Figura 5.71 *Il team RESUPERES nello studio pilota RESUPERES Spagna nel Conservatorio Professionale di Danza Reina Sofía di Granada (Modulo Espressione corporea e danza., Prof. Martin, C.)*
Figura 5.72. *Implementazione della disciplina RESUPERES con gli studenti del Master presso l'Università di Granada (Modulo Espressione corporea e danza, Prof. Martín).*
Figura 5.73. *Implementazione della disciplina RESUPERES con gli studenti dell'Università di Granada (Modulo Espressione corporea e danza, Prof. García, L.).*
Figura 5.74. *La storia di Napoli: Visita alle Catacombe di San Gennaro (Team RESUPERES, Studio Pilota Napoli, Patrimonio Culturale).*
Figura 5.75. *Visita al Polo Museale dell'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli (RESUPERES Team).*
Figura 5.76 *Visita al Museo Archeologico Nazionale di Napoli (Team RESUPERES).*
Figura 5.77. *Studenti e docenti di Resuperes nell'attività di studio pilota sul patrimonio culturale del Portogallo: "Cosa è successo in questo luogo?" (Modulo Interpretazione del patrimonio).*

Figura 5.78. *Studenti e docenti RESUPERES in Studio Pilota Napoli. Attività sui beni culturali (Modulo Interpretazione del patrimonio culturale).*
Figura 5.79. *Esempi della storia di Belgrado (Studio pilota RESUPERES Serbia: Modulo Patrimonio Culturale)*
Figura 5.80 *Studenti e docenti dello Studio Pilota RESUPERES Belgrado, Bergen, Faro, Granada, Napoli. Attività sul patrimonio culturale (modulo di interpretazione del patrimonio).*
Figura 5.81. *Studenti e professori nello Studio Pilota RESUPERES in Norvegia (Modulo Mindfulness).*
Figura 5.82. *Sessione di mindfulness. Implementazione della materia RESUPERES presso l'Università di Granada (Modulo Ginnastica Interiore, Prof. Collado, D.)*
Figura 5.83. *Respirazione come tecnica di rilassamento: Implementazione della materia RESUPERES nell'Università di Granada (Modulo Ginnastica Interiore, Prof. Collado, D.)*
Figura 5.84. *Implementazione della materia RESUPERES in Spagna (Modulo Ginnastica Interna: Collado, D.)*
Figura 5.85. *Sessione di meditazione nello studio pilota RESUPERES Spagna (Modulo Ginnastica Interiore, Prof. Collado, D.).*
Figura 5.86. *RESUPERES Team, Implementazione della disciplina RESUPERES, Granada University (Modulo Ginnastica Interiore, Prof. Collado, D.).*
Figura 5.87. *RESUPERES Team, Implementazione della disciplina RESUPERES, Granada University (Modulo Ginnastica Interiore, Prof. Collado, D.).*
Figura 5.88. *Banda musicale inclusiva, la musica è un'arte sociale e inclusiva, due costrutti che sviluppano la resilienza e l'EI (Modulo Musica e Consapevolezza Emotiva)*
Figura 5.89. *Studente che ascolta e si sente bene con la musica (Modulo Musica e Consapevolezza Emotiva).*
Figura 5.90. *Immagine visiva utilizzata nell'implementazione della materia RESUPERES in Norvegia (Modulo Musica e consapevolezza emotiva).*
Figura 5.91. *Ascolto attivo di Musica e delle Emozioni (Modulo Musica e Consapevolezza Emotiva).*
Figura 5.92. *Il team RESUPERES nell'attuazione della disciplina RESUPERES Norvegia (Musica ed emozione, Prof. David Hebert, D.).*
Figura 5.93. *Studenti e professori dello studio pilota RESUPERES Norvegia (Modulo Musica e consapevolezza emotiva, Prof. Furnes, O.).*
Figura 5.94. *Gioco di riscaldamento per la coesione del gruppo. Studio pilota RESUPERES Serbia (Modulo Esercizio Fisico).*
Figura 5.95. *Team RESUPERES nello studio pilota serbo (modulo di esercizio fisico, compito: giochi pre-sportivi).*
Figura 5.96. *Studenti e professori dello studio pilota RESUPERES in Serbia (modulo di esercizio fisico "Đanza popolare").*
Figura 5.97. *Attività fisica all'aperto, il team RESUPERES nello studio pilota RESUPERES Serbia (modulo esercizio fisico)*
Figura 5.98. *Implementazione del corso RESUPERES in Spagna (modulo fitness, attività sportiva adattata, Prof. García, L.).*
Figura 5.99. *Circuito di fitness. Studio pilota RESUPERES Spagna (modulo fitness, formatore Lamas J.L.).*

Figura 5.100. *Sessione di sfida cooperativa nello Studio Pilota RESUPERES Serbia (Modulo Fitness, Prof. Mirkov, D).*
Figura 5.101 & 5.102. *Sessione sul fitness nello Studio Pilota RESUPERES Serbia (Modulo Fitness, Prof. Aleksic, J.).*
Figura 5.103. *Monk Photographer in Kandy, Sri Lanka.* Source: Calado P. (2023).
Figura 5.104. *Sunday Morning News, Olhão, Portugal.* Source: Calado, P. (2020).
Figura 5.105. *Costaleros. Seville. Spain.* Source: Calado, P. (2023).
Figura 5.106. *Priests. Rome.* Source: Calado, P. (2017).
Figura 5.107. *Underground Trip. Milan. Italy.* Source: Calado, P. (2019).
Figura 5.108. *Monk Lecturing. Bangkok. Thailand.* Source: Calado, P. (2018).
Figura 5.109. *Implementazione del programma RESUPERES in Portogallo per gli studenti del Master (Modulo Fotografia e Comunicazione, Prof. Calado P.).*
Figura 5.110. *Sessione di fotografia e resilienza nello Studio Pilota RESUPERES Portogallo (Modulo Fotografia e Comunicazione, materiale e Prof. Calado P.).*
Figura 5.111. *Sessione di fotografia e resilienza nello Studio Pilota RESUPERES Portogallo (Modulo Fotografia e Comunicazione, materiale e Prof. Calado P.).*

TABELLE

Tabella 1.1. *Strumenti di valutazione per la misurazione della resilienza (Cepero, 2024).*
Tabella 1.2. *Tabella riassuntiva degli strumenti di valutazione utilizzati per misurare la resilienza nell'istruzione superiore nell'ambito del Progetto RESUPERES (Cepero, 2024).*
Tabella 5.1. *Principi guida per la strutturazione di un percorso formativo cooperativo.*
Tabella 5.2**.** *Laboratorio di autoformazione per la narrazione autobiografica professionale.*

Co-funded by
the European Union

RESUPERES

Introduzione

Introduzione

Nel XXI secolo, le università sono percepite come spazi esposti alla realtà sociale e ai suoi conflitti. Essi assumono una responsabilità sociale che li mette in grado di rispondere, con garanzie di successo alle esigenze poste dalla società, ricercando l'equità e la promozione della giustizia e della solidarietà.

Gli studenti che frequentano l'università oggi sono molto diversi tra loro, il che fa emergere la necessità di una pedagogia inclusiva che incoraggi i docenti a rispondere alle differenze individuali per evitare che alcuni studenti vengano esclusi, facendo emergere un approccio che possa gettare le basi per un'università sostenibile e inclusiva: tutti gli studenti possono imparare, purché vengano offerte loro le condizioni più adatte per farlo (Moriña, 2020).

Infatti, molti studenti hanno segnalato gravi difficoltà in termini di accesso a Internet a causa di situazioni economiche complesse, sia perché non possono permettersi attrezzature informatiche, sia perché la scarsa connettività è inerente al loro luogo di residenza. L'impatto e la presenza di strumenti tecnologici nelle aule universitarie, gli approcci didattici centrati sullo studente e la crescente presenza di studenti tradizionalmente non rappresentati negli spazi universitari, portano alla necessità di riconsiderare il ruolo dei docenti, sottolineando la formazione permanente completa come un modo per rispondere a questa nuova realtà educativa

Nella comunità scientifica, numerosi studi hanno cercato di analizzare l'impatto del Covid-19 negli studenti universitari e nei docenti, come un modo per identificare pratiche pedagogiche efficaci e convenienti per affrontare la crisi sanitaria (Cáceres-Piñaloza, 2020; Cortina & Conill, 2020; De Vincenzi, 2020; Samaniego, 2020).

Tra i principali risultati, è evidente che agli studenti è richiesta una conoscenza ancora maggiore degli strumenti digitali, della comprensione della lettura, delle conoscenze sulla creatività e l'innovazione, della gestione degli orari per conciliare vita personale e accademica, della responsabilità in generale e del rispetto di un maggior numero di compiti.

Nel caso dei docenti, la ricerca pone l'attenzione sulla necessità di promuovere l'autoapprendimento tecnologico, le competenze digitali e psicosocio-emotive e la gestione efficiente degli ambienti di apprendimento virtuale al fine di fornire una formazione di qualità correlata ai contenuti e alle competenze essenziali inerenti a una determinata disciplina. Insomma, il presente rappresenta un momento di grande incertezza in cui è fondamentale imparare dall'esperienza, delineare proposte pedagogiche preventive e di gestione del rischio, sviluppare una capacità di empowerment e di resilienza come mezzo per affrontare, nel miglior modo possibile, le crisi che potrebbero emergere in futuro.

Sono molte le sfide che l'attuale sistema educativo deve affrontare. Una di queste sfide è quella di mitigare gli effetti devastanti delle disuguaglianze nell'offerta educativa, prestando particolare attenzione agli studenti più vulnerabili e rendendo la pedagogia inclusiva una realtà che promuova l'insegnamento della Resilienza.

In questo contesto, la nostra incursione scientifica mette in evidenza l'educazione alla resilienza come una prospettiva di sviluppo permanente, basata su continui aggiustamenti durante le difficoltà presenti nella vita quotidiana delle persone e sulla loro capacità di risolverle, che assume una reale rilevanza a livello di formazione universitaria, in modo che gli studenti possano elaborare progetti di vita realistici e coerenti, adeguati alle loro caratteristiche e interessi fondamentali.

L'idea che stiamo attraversando un'epoca progressivamente provocata da imprevedibilità, dinamismo, incertezza, multicomplessità, causata non solo dal fenomeno della globalizzazione e dalle sue conseguenze, ma anche dalle continue sfide, contrasti, pandemie, guerre e altro, rende inevitabile la crescente importanza degli istituti di istruzione superiore, nella misura in cui devono fornire risposte adeguate, creative, innovative, inclusive, resilienti e appropriate ai vari contesti istituzionali che si presentano in modo così impegnativo.

L'insegnamento e la ricerca nell'istruzione superiore, pertanto, emergono come un compito impegnativo, dato il numero e la complessità delle dimensioni che ne derivano. Si tratta di un dovere di tutti coloro che sono coinvolti nell'istruzione superiore contribuire, nei modi più diversi e nella misura massima delle loro competenze e possibilità, alla produzione di conoscenze sociali pertinenti. Nelle parole di Wrana Panisi (2009) questo può essere definito come *un bene pubblico, sovranazionale e globale*, in cui l'attenzione sulle condizioni che sostengano la formazione e il mantenimento di reti per garantire la produzione collettiva e la diffusione di tale conoscenza è indispensabile.

Pertanto, nelle cinque università coinvolte nel progetto RESUPERES sono stati istituiti diversi organi e reti istituzionali al fine di raccogliere informazioni e riunirsi intorno a una realtà problematica, stabilendo obiettivi diversificati e concertati affinché tutti possano rispondere in modo attivo, critico e consapevole nel campo specifico del proprio contributo di ricerca. Piena e assoluta importanza è stata attribuita al ruolo dei sistemi, come quelli appartenenti alla sfera educativa, sociale, emotiva, comunitaria, pre-professionale e professionale, quando si tratta di promuovere la Resilienza come strumento essenziale nella vita accademica e quotidiana di studenti e docenti.

Va notato che la Strategia Europea sulla Disabilità 2010-2020 della Commissione Europea e l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile promulgata dalle Nazioni Unite hanno conferito alle università la responsabilità di diventare istituzioni inclusive (Carballo et al., 2019), incoraggiando lo sviluppo di proposte pedagogiche attraverso le quali garantire l'accesso, la permanenza e la laurea tra gli studenti più vulnerabili.

In conclusione, va riconosciuto il ruolo delle università nel guidare gli studenti nei loro progetti di vita, equipaggiandoli come professionisti, adattando i meccanismi esistenti per sostenere gli studenti che sperimentano situazioni difficili, aggravate dalla situazione pandemica globale

Carolina Sousa

Dott.ssa Carolina Sousa al I Congresso Internazionale "Resilienza nell'Istruzione Superiore" RESUPERES Multiplier Event, organizzato nel gennaio 2025 a Faro (Universidade do Algarve), docente presso questa università, ricercatrice di fama internazionale nel costrutto di Resilienza e promotrice dell'idea del progetto RESUPERES.

Co-funded by
the European Union

RESUPERES

Capitolo 1. Costrutti teorici della Resilienza

Capitolo 1. Costrutti teorici della Resilienza

1.1. Giustificazione concettuale dell'importanza della resilienza nell'istruzione superiore

L'obiettivo dell'istruzione superiore è quello di fornire un'istruzione integrale con un chiaro impegno sociale, etico e politico. Essa si basa sul dialogo della conoscenza tra studenti, insegnanti e comunità, con l'obiettivo di creare e rafforzare una cultura della cooperazione e dell'apprendimento condiviso. In questo panorama, il riconoscimento del ruolo strategico dell'istruzione superiore per l'approfondimento dell'integrazione e dell'interazione e per il rafforzamento di una cultura della solidarietà emerge come un impegno etico inscindibile dal diritto umano fondamentale all'istruzione. Inoltre, può essere considerata come una condizione indispensabile per garantire la sovranità dei Paesi, superare la povertà, stimolare la democrazia partecipativa e una più equa distribuzione del potere.

In questo contesto, le università devono presentarsi secondo un insieme di valori che contribuiscano all'avvento di un nuovo paradigma educativo che valorizzi la vita e la dignità dell'essere umano e la riconosca come inseparabile dalla qualità dell'insegnamento e dalla sua dimensione etica. Alla luce delle ipotesi esposte, va notato che il progetto RESUPERES si concentra sul tema della resilienza nell'istruzione superiore: vi partecipano Portogallo, Norvegia, Italia, Serbia ed è guidato dalla Spagna che è paese coordinatore, attraverso l'Università di Granada, in cui la cooperazione interistituzionale e internazionale contribuisce in modo significativo alla massimizzazione del potenziale delle istituzioni.

L'obiettivo è sempre quello di rintracciare una posizione condivisa da cui comunicare e collegarsi con altri organismi, come organismi e reti internazionali, concepire blocchi educativi/formativi e aumentare strategie di azione congiunta per la trasformazione dell'istruzione superiore in uno strumento per contribuire allo sviluppo sostenibile. Di conseguenza, ciò può contribuire a facilitare lo scambio di conoscenze ed esperienze, la mobilità accademica e la creazione e lo sviluppo di centri di ricerca mirati allo sviluppo dei processi di resilienza negli studenti e negli insegnanti. In effetti, l'avvio di processi di iscrizione all'istruzione superiore rappresenta un momento intriso di apprendimento sostanziale. Questo, a sua volta, può contribuire positivamente – o meno – allo sviluppo degli studenti.

In questo senso, viene evidenziata l'importanza di questo processo iniziale di sviluppo dello studente, in quanto deve sforzarsi di incorporare l'apprendimento collaborativo, finalizzato alla formazione continua personale, pre-professionale e istituzionale.

Dal nostro punto di vista, le varie fasi della formazione iniziale, dell'inserimento e dello sviluppo pre-professionale dovrebbero essere molto più interconnesse al fine di creare un apprendimento coerente e un sistema di sviluppo orientato alla futura professione dello studente. Ogni fase dovrebbe presentarsi come un'opportunità unica per stabilire le basi della socializzazione pre-professionale o, addirittura, della concezione dell'intercomunicabilità interattiva. Tuttavia, nella pratica questo non sempre accade poiché lo sviluppo di strategie di coping nel contesto accademico è, di solito, accompagnato da molto dolore e sentimenti di frustrazione, avversità, complessità, abbandono accademico, solitudine e, in casi estremi, suicidio.

In effetti, molto è stato scritto sulle avversità affrontate dagli studenti nell'istruzione superiore. In questo senso, sosteniamo interventi di Resilienza basati su pratiche impegnate nella ricerca, nell'innovazione e nella creatività. I ponti sono nati per avvicinare i territori; questo particolare ponte nasce dai problemi affrontati dagli studenti a causa della pandemia e dalla resilienza studentesca e siamo convinti che entrambi siano necessari per migliorare e adattarsi ai nuovi eventi.

Insieme a quanto discusso sopra e alla luce del fatto che l'educazione inclusiva si oppone allo sviluppo di barriere e all'esclusione sociale, la maggior parte della ricerca in ambito universitario ha considerato l'educazione inclusiva dal punto di vista della disabilità. Ciò incoraggia la riflessione sul contesto prevalente che, non essendo uscito con successo dalla crisi economica e sociale originatasi nel 2008, deve affrontare una nuova crisi sanitaria con una crisi economica imminente a causa delle numerose misure adottate per fronteggiare le diverse ondate della pandemia.

Tuttavia, e in accordo con quanto evidenziato sopra, riteniamo che sarà importante garantire spazi di dialogo continuo tra docenti e studenti, creare spazi di fiducia, promuovere l'apprendimento inclusivo e, ove possibile, adattare la didattica a livello individuale per affrontare le singole problematiche che possono presentarsi. Altre questioni riguardano la ricerca dell'equità e la promozione della giustizia e della solidarietà con le università che si assumono la responsabilità di affrontare le difficoltà esistenti, oltre a sostenere gli individui al di là delle questioni strettamente accademiche.

1.2. Definizione di resilienza

Secondo Sousa et al. (2021), ogni individuo ha il potenziale per dimostrare la resilienza; tuttavia, questa capacità si manifesta in misura diversa in funzione dello sviluppo psicologico, del ciclo di vita e delle condizioni ambientali. In questo senso, e in un'ottica di alta formazione inclusiva, è fondamentale sottolineare il ruolo dei docenti universitari, il cui compito è quello di favorire l'impatto positivo con le problematiche, in modo tale da consentire di affrontarle in modo critico e positivo al fine di superare eventuali avversità. In particolare, la resilienza nelle aule può essere installata seguendo una serie di passaggi complementari. I primi tre passi riguardano la mitigazione del rischio e includono la creazione di legami sociali, la definizione di confini chiari e l'insegnamento di competenze di vita, che riguardano la costruzione della resilienza attraverso l'affetto e il sostegno, la trasmissione di grandi aspettative e la fornitura di spazi che consentano una partecipazione significativa, senza dimenticare il contesto culturale, sociale, personale e di gruppo in cui gli studenti operano.

Sousa concorda con Cyrulnik (2001), che definisce la resilienza come *"la capacità di una persona o di un gruppo di svilupparsi bene, di continuare a proiettarsi nel futuro nonostante eventi destabilizzanti, condizioni di vita difficili e gravi traumi"*. Cyrulnik sottolinea che la resilienza non è innata, ma un processo dinamico che dipende da fattori individuali (come la personalità), sociali (come il supporto affettivo) e culturali. Sottolinea anche che questa capacità si costruisce nel tempo, soprattutto attraverso relazioni ed esperienze significative che aiutano a reinterpretare il trauma, che diviene addestrabile.

È anche importante notare che una serie di fattori specifici dello studente possono contribuire alla realizzazione di una vita di successo in tutti i contesti relazionali. Ciò

include le relazioni psico-sociali-interpersonali e qualsiasi altro tipo di relazione che possa fungere da promotore all'interno del contesto educativo, ad esempio:

(i) Nell'instaurazione di forti legami affettivi che permettano una maggiore realizzazione e stabilizzazione dei bisogni fondamentali di sicurezza;
(ii) Nell'integrazione sociale di studenti diversi, promuovendone il riconoscimento e il valore;
(iii) Nello scambio sociale (dare e ricevere), nella consulenza e nell'orientamento dell'informazione;
(iv) Nella cura degli altri, incoraggiando lo sviluppo di sentimenti di utilità, indipendentemente dallo spazio in cui questi si verificano, con le esperienze acquisite attraverso l'istruzione superiore che sono considerati costruttori speciali di resilienza e inclusione.

In sintesi, l'intervento educativo che affronta le dimensioni presenti nel costrutto di resilienza è cruciale per la sua potenziale influenza sulla formazione e sull'evoluzione personale di studenti e insegnanti in istituzioni destinate ad essere inclusive.

L'insegnamento della resilienza, quindi, costituisce un'area fondamentale di conoscenza che consente l'implementazione e il consolidamento delle capacità intrinseche degli esseri umani (Sousa, 2016). Questo aiuta gli individui a superare le difficoltà inerenti al contesto educativo, che sono segnate, in molti casi, dall'imprevedibilità.

Sulla base delle ricerche esistenti sulla resilienza, questa può essere intesa come un processo in cui gli esseri umani sviluppano la capacità di agire positivamente di fronte alla serie di situazioni avverse che possono presentarsi nel corso della loro formazione accademica. Un potenziale approccio per rafforzare i processi di resilienza negli studenti e negli insegnanti è quello di sforzarsi di sviluppare fattori interni ed esterni e, in questo modo, esplorare la possibilità di visualizzarne uno che permetta di superare il problema che potrebbe presentarsi, attraverso l'uso di comportamenti resilienti e atteggiamenti positivi nei confronti dell'insegnamento e dell'apprendimento. Il cardine di questo approccio si basa sul benessere emotivo, sociale e motivazionale, nonché sulla capacità di superare potenziali avversità.

Figura 1.1.
Cambiamento, Mariana Gonçalves, Pastelli su carta, 2024

Relembramos as categorias desenvolvidas por Grotberg (2006) para o estudo da resiliência que foram colocadas como práticas de autocuidado, ou seja, práticas que ajudam os indivíduos a cuidarem de si mesmos, ou seja, ferramentas que revelam a si mesmos. A resiliência tem sido defendida como algo dinâmico, como explica Grotberg (2006) ao afirmar que as situações de adversidade não são estáticas, mudam e exigem mudanças nos comportamentos resilientes. Ao sustentar a noção dinâmica de resiliência, o autor define a interação de fatores resilientes provenientes de três níveis: apoio social (eu tenho), competências (eu posso) e força interna (eu sou). Estes fatores interagem entre si e estabelecem uma relação dinâmica, no percurso vital pré-profissional e profissional.

1.3. Evoluzione teorica della resilienza

Secondo Sousa (2006a, 2015a, 2015b, 2016, 2021), è indiscutibile che per educare, formare e intervenire efficacemente nei processi di sviluppo alla base dell'insegnamento e dell'apprendimento, nonostante le risposte a volte sporadiche e incoerenti di agenti meno informati, è chiaro (sia in Portogallo sia in altri paesi) che la psicologia svolge un ruolo di fondamentale importanza nei contesti educativi. Tuttavia, nonostante i continui cambiamenti sociali e gli sforzi concertati per lo sviluppo degli esseri umani volti a trasformarli in cittadini competenti e produttivi, si osserva ancora, anche nelle società ritenute sviluppate, che un numero considerevole di bambini, giovani e adulti si trova di fronte a gravi difficoltà. Come sostiene Osofsky (1995), alcuni esseri umani nascono in situazioni ad alto rischio o addirittura con gravi disabilità, mentre altri incontrano avversità a livello familiare, scolastico o comunitario. Tale diversità può comportare violenza, maltrattamenti, abusi e negligenza che agiscono come potenziali ostacoli allo sviluppo e all'adattamento individuale.

Negli ultimi decenni, la ricerca sulla psicopatologia dello sviluppo e sulle neuroscienze nell'educazione ha fatto notevoli progressi, formando un corpo disciplinare con il contributo di diverse scienze il cui oggetto di ricerca è il sistema nervoso, con particolare interesse per l'attività cerebrale e le sue implicazioni nell'apprendimento. Tali ricerche forniscono preziose informazioni sui meccanismi cerebrali alla base dell'apprendimento, della memoria, del linguaggio come facoltà cerebrale, dei sistemi sensoriali, dei sistemi motori, dei sistemi di attenzione e di tutti gli altri processi cerebrali che, giorno dopo giorno, vengono stimolati nelle scuole. Ciò spinge gli insegnanti a riconoscere i fattori di rischio che possono influenzare i processi di sviluppo del cervello, invitandoli ad attingere alle informazioni provenienti dalla ricerca sulle neuroscienze, dalla ricerca sui sistemi di memoria e dai doveri di un educatore in classe. Come mezzo per evidenziare l'importanza dei substrati neurobiologici per quanto riguarda la resilienza, Santos (2013) delinea il modo in cui il cervello rilascia sostanze chimiche, chiamate neurotrasmettitori, che sono responsabili del trasporto delle informazioni in modo che il sentimento accompagni il pensiero. Nel caso dei pensieri positivi, viene prodotta una sostanza chimica chiamata serotonina per aumentare i sentimenti di felicità. I pensieri negativi sono accompagnati da emozioni che provocano atteggiamenti che influenzano il comportamento e modellano la personalità. Va inoltre notato che i dati attualmente disponibili sul tema della resilienza suggeriscono la presenza di un substrato neurobiologico, in gran parte geneticamente guidato, correlato a tratti di personalità, alcuni dei quali socialmente appresi, e fornisce

vari gradi di vulnerabilità ai fattori di stress e allo sviluppo di alcune psicopatologie, in particolare di personalità, d'ansia e disturbi affettivi (Cicchetti & Blender, 2006). Ciò si spiega con il fatto che, secondo le neuroscienze, le persone resilienti sono più equilibrate emotivamente in situazioni stressanti e provano un senso di controllo e sfida.

La ricerca condotta sulle interazioni gene-ambiente che avvengono durante il ciclo di sviluppo ha permesso di comprendere le relazioni reciproche esistenti tra fattori costituzionali e fattori psicosociali (Cicchetti & Cohen, 1995). Va notato che questa prospettiva organizzativa dello sviluppo (Cicchetti & Garmezy, 1993; Sroufe, 1990; Sroufe & Rutter, 1984) sostiene che lo sviluppo umano avviene attraverso successive riorganizzazioni qualitative a livello di sistemi biologici, emotivi, comportamentali, sociali e ambientali. Tali modifiche si basano su processi di differenziazione, articolazione, integrazione gerarchica e (ri)organizzazione. Come Werner (1989; Werner & Smith, 2001) evidenzia, gli esseri umani evolvono da un'organizzazione relativamente diffusa e indifferenziata a stadi più complessi e articolati, attraverso la differenziazione e la conseguente integrazione gerarchica all'interno e tra i sistemi.

Secondo Cicchetti e Cohen (1995), è attraverso il processo di mobilità gerarchica che la prima delle suddette strutture di sviluppo viene incorporata in quelle successive, in cui le prime esperienze e le loro ripercussioni sono integrate nell'organizzazione individuale. Pertanto, si spiega che domini o aree che costituiscono forze o vulnerabilità possono coesistere nell'attuale organizzazione dei soggetti. Infatti, è accettato che i genitori non solo trasmettano i loro geni ai loro figli, ma plasmino anche il loro contesto di sviluppo.

Per Schröder (1992), lo sviluppo umano avviene sullo sfondo di un continuo equilibrio tra stabilità e cambiamento. Lo sviluppo umano è anche molto complesso, data la natura qualitativa che può essere attribuita a molte di queste trasformazioni, associando le differenze individuali alla spiegazione o alla previsione delle traiettorie di sviluppo che sono caratteristiche degli individui o dei gruppi.

Il problema qui discusso, quindi, inquadra la nozione di resilienza, che è attualmente un argomento fondamentale nell'educazione, nella psicologia, nella salute, ecc., dato l'emergere di nuovi quadri concettuali. Tali nozioni attribuiscono alla resilienza una certa natura differenziale, formulando al contempo aspettative che ne rivelano il carattere evolutivo. In questo modo, la componente differenziale della resilienza può spiegare perché alcuni individui, in circostanze apparentemente identiche, affrontano le avversità in modo più appropriato di altri. La resilienza è anche vulnerabile al cambiamento e può, quindi, essere ***attivata*** attraverso alcuni interventi appropriati, in particolare nei contesti educativi (Grotberg, 1995, 1997, 1998, 1999; Manciaux, 1999).

Infatti, attraverso il lavoro *Stress, Coping and Development in Children del* 1983 (Garmezy & Rutter, 1983), si costituirono le basi teoriche e i principi metodologici del costrutto che permisero in seguito lo sviluppo di nuove ricerche scientifiche sul tema della resilienza, molte delle quali condotte dallo stesso Garmezy e dai suoi collaboratori. Un esempio pertinente di studi condotti da questo gruppo di ricercatori riguarda le competenze dei figli di genitori con malattia mentale. I ricercatori hanno concluso che il 90% dei bambini studiati, nonostante almeno un genitore avesse la malattia schizofrenica, non ha sviluppato la stessa malattia (Anaut, 2002; Garmezy & Masten, 1991).

In termini di evoluzione storica del costrutto, vale la pena menzionare uno studio condotto da Bleuler (1950), in cui riporta esiti longitudinali su un periodo di vent'anni che hanno coinvolto duecentoventotto partecipanti. Il campione di studio era costituito da individui affetti da schizofrenia e ha osservato la competenza dimostrata da questi individui, riscontrando che, dei bambini che componevano il campione, solo il 9% era affetto dalla patologia di cui soffrivano i genitori e che, di quelli non affetti da patologia psichiatrica, centoventi mostravano una competenza professionale e personale altamente positiva, abilità sociali e familiari (Garmezy & Masten, 1991). In questo senso, questo studio è stato un punto di riferimento per l'evoluzione storica del concetto di resilienza, non semplicemente per i risultati in sé, ma per l'analisi effettuata e per l'elevata importanza attribuita ai fattori positivi in ascesa rispetto ai fattori negativi. Si tratta di un salto in avanti dato che le caratteristiche negative avevano, fino a quel momento, dominato la ricerca scientifica e attribuito una visione semplicistica, negativa e soggettiva al concetto oggetto di studio.

In accordo con queste idee, Rutter (1999, 1996) si rammarica del fatto che la ricerca scientifica - che è stata condotta sul concetto di interesse - si concentri solo sui suoi aspetti positivi, così come sugli aspetti psicopatologici presentati dagli individui in età adulta, che derivano da un ambiente inappropriato e inadeguato e dalla scarsa promozione della salute e del benessere psicologico e globale. Rutter difende l'alta importanza di comprendere gli aspetti considerati come protettori contro le diverse situazioni di avversità e le loro dinamiche: in questo modo, sarà possibile agire al fine di prevenire le conseguenze negative e dannose inflitte dalla natura parziale e inadeguata della valutazione scientifica. La ricercatrice assume una posizione particolarmente pertinente nei confronti del fenomeno della resilienza, esortando la ricerca scientifica a focalizzare la propria attenzione sulle dinamiche tra persona e ambiente, data la visione secondo cui l'individuo è una forza attiva nell'ambiente. Ciò si allontana dal punto di vista più passivo assunto da altri ricercatori e sottolinea l'idea che la resilienza non è solo legata agli aspetti negativi o debilitanti degli individui, ma soprattutto fa parte del processo di negoziazione a cui partecipano tutti gli individui, che cercano di bilanciare le proprie risorse personali e quelle presenti nell'ambiente, nel tentativo di superare, nel miglior modo possibile, eventi stressanti e negativi.

Figura di spicco nel campo, Werner (1989), psicologo dello sviluppo presso l'Università della California, considerato dalla comunità scientifica la ***madre*** della resilienza, ha rafforzato la posizione e la rilevanza attribuite al concetto di resilienza oggi. Questa ricercatrice, insieme alla collega Ruth Smith, ha condotto uno studio longitudinale che si è svolto nell'arco di trentadue anni, con 545 bambini di diverse origini etniche, nati nel 1955 sull'isola di Kauai, nell'arcipelago hawaiano. Da notare che la maggior parte dei bambini proveniva da famiglie con livelli socio-affettivi e socio-economici molto bassi. I ricercatori hanno scoperto che circa un terzo di essi, nonostante l'ambiente inadatto e difficile in cui erano cresciuti, si adattava in modo straordinario alla propria realtà socio-economica e aveva un'elevata capacità di superare le situazioni di vita stressanti o negative che affrontavano nella loro vita quotidiana, dimostrando elevate capacità di resilienza. I ricercatori hanno aggiunto che i bambini seguiti, nell'età adulta, si sono dimostrati individui con un'elevata competenza, personalità adeguatamente strutturate e un'elevata fiducia nelle loro capacità personali di risolvere i problemi quotidiani (Anaut, 2002; Werner & Smith, 1982, 2001). Pur non essendo il primo esempio di ricerca scientifica focalizzata sullo studio della resilienza,

gli studi sviluppati da Werner e Smith hanno contribuito in modo molto significativo all'approfondimento delle conoscenze sulla nozione di resilienza, in quanto hanno permesso ai ricercatori di comprendere la complessità del fenomeno oggetto di studio, evidenziando le dinamiche sottese al processo, la sua evoluzione nel corso dei percorsi di sviluppo personale individuale e la variabilità che ne risulta sia nel tempo sia come funzione del genere.

Non è un caso, infatti, che, nello studio dello sviluppo umano, diversi autori si siano trovati a confrontarsi con individui che, nonostante le condizioni sfavorevoli della loro esistenza e gli esiti negativi che la scienza psicologica si sarebbe aspettata da loro, erano largamente in grado, nonostante queste circostanze, di condurre una vita equilibrata e di esibire indici positivi di competenza e felicità. Alla luce di questa situazione, si esorta la necessità di un esame più approfondito del concetto di resilienza. Il concetto attuale deriva dal "*termine latino resilienza, relativo all'idea di un'azione che si sviluppa da qualcosa o da qualcuno che ha un'elasticità, una flessibilità che è inerente alla resilienza e può motivare, allargare, rafforzare*" (Tavares & Albuquerque, 1998:144). Questa capacità di autocorrezione viene messa in pratica quando gli individui si trovano di fronte alle avversità, in particolare alle avversità che sono croniche e coerenti o intense in natura, frequenti o poco (Rouse, 1998). La resilienza può, di conseguenza, essere intesa come una caratteristica strutturale che prende forma nel corso del processo di sviluppo e che può essere attivata in tenera età o durante gli anni formativi utilizzando strutture di supporto esterne e rafforzando alcune caratteristiche personali, che agiscono come fattori protettivi (Benard, 1991, cit. in Benard, 2002). Questo rappresenta essenzialmente il principale fattore responsabile del mantenimento della stabilità della struttura psicologica di un individuo attraverso il cambiamento e la progressiva complessificazione che caratterizza inevitabilmente il corso dello sviluppo psicologico nel corso della vita (Ohio State University, 2002).

Tutti, infatti, ci siamo trovati di fronte situazioni avverse che sembravano insormontabili ma che, nonostante tutto, sono state superate. Quasi certamente, tutti sono in grado di ricordare qualcuno, che sia un bambino, un giovane o un adulto che, pur avendo poche possibilità nella vita, è riuscito ad avere successo. Come si spiega questa capacità? Forse applicando un nuovo concetto a una vecchia realtà (Tavares, 2001), in questo caso, il concetto di resilienza.

Yunes e Szymanski (2001) hanno cercato di presentare quelli che ritenevano essere i precursori di questo concetto, utilizzando termini come invincibilità, *resistenza allo stress* e invulnerabilità (Rutter, 1979, cit. in Benard, 2002), che erano stati precedentemente utilizzati per riferirsi ad aspetti molto simili a quelli visti in una realtà ammantata di resilienza. Ciò era legato a una capacità un po' misteriosa e paradossale di affrontare circostanze avverse potenzialmente dannose per il benessere individuale.

Nel clima attuale, la resilienza è un concetto la cui importanza è ampiamente riconosciuta nell'ambito della formazione dei giovani e dei gruppi sociali ad alto rischio o degli individui sottoposti ad alti *livelli di disagio e stress. È un concetto che,* oltre a rappresentare l'innovazione nell'educazione, nella psicologia o in altri campi correlati, rappresenta la rinascita di un interesse per una realtà esistente ma trascurata (Ralha-Simões, 2001).

Una domanda che potrebbe essere posta è: siamo in grado di *aiutare gli studenti a sviluppare competenze più resilienti in modo che possano rispondere in modo più efficace alle sfide poste dalla scuola?*

Stiamo parlando della capacità sconosciuta di affrontare eventi potenzialmente sfavorevoli, che si manifesta in termini di ciò che ci si sarebbe potuto aspettare date le risposte degli individui alle circostanze in cui si sono trovati, in precedenza, in passato o in cui si trovano, ora, nel presente. Implica non solo la capacità di neutralizzare le conseguenze negative che normalmente derivano da tali circostanze ma, inoltre, di capitalizzarle per convertirle in un fattore di sviluppo umano (Grotberg, 1995). A questo proposito, il dominio delle relazioni interpersonali si distingue come un'area chiave da cui identificare i fattori che determinano questa capacità.

È imperativo non trascurare che lo sviluppo personale comporta sempre lo sviluppo di un soggetto attivo che non sia, quindi, un mero bersaglio di eventi esterni o di un individuo che è passivamente plasmato dai vincoli di tali eventi. Gli aiuti esterni abituali per l'interazione tra gli esseri umani sono spesso annullati o drasticamente ridotti durante le situazioni di crisi. Ciò rende essenziale il rafforzamento dei fattori interni che possono indebolire la resistenza al fine di superare le circostanze sfavorevoli che gli esseri umani si trovano ad affrontare.

Pertanto, se l'obiettivo è quello di rendere fattibile la promozione della resilienza, è necessario impegnarsi a fornire ai soggetti determinate condizioni, assicurandosi che siano le più adeguate al contesto circostante, ma anche tenendo in debita considerazione le strategie e le iniziative che devono essere messe in atto.

Tali interventi si basano molto sulla resilienza, cioè sulla capacità degli individui di rispondere in modo più coerente ai problemi e alle difficoltà che incontrano nei diversi contesti.

Figure 1.2.
Introspezione, Dária Baskirova, inchiostro di china e penne su carta, 2022.

Gli individui potrebbero già avere strumenti per sviluppare la resilienza. La ricerca evidenzia che essa è il risultato di caratteristiche associate al comportamento socievole, al temperamento, al carattere e all'intelligenza (Grotberg, 1995). Affrontiamo le caratteristiche psicologiche individuali a livello della dimensione personale e interpersonale relativa alla resilienza.

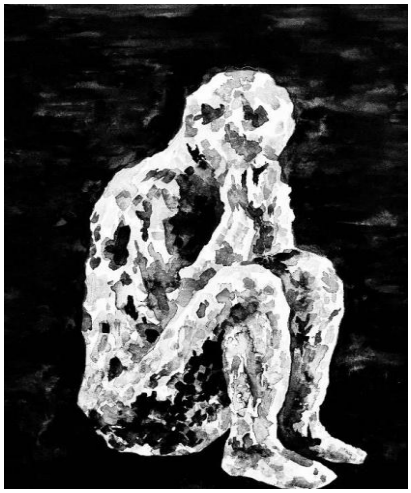
Un bambino, un giovane o un adulto resiliente saranno, quindi, caratterizzati dalla presenza, dal desiderio e dall'aumento graduale delle capacità di coping per superare le avversità, e attingeranno alla complessità delle loro risorse personali, siano esse biologiche, psicologiche, sociali, emotive o contestuali.

Secondo Sousa, Ana Luisa (2017), il modo in cui la resilienza dovrebbe essere affrontata e analizzata dipende dal punto di vista assunto e dalla professione di interesse. Tuttavia, è innegabile che il nucleo della formazione alla resilienza debba cercare di ricalibrare le valutazioni fatte all'inizio di una determinata situazione e di equipaggiare gli individui per affrontarle dal momento in cui emergono. Bisogna cercare soluzioni, idee, creatività e adattamento, al fine di trovare nuovi modi e modelli di azione, poiché questo è il cuore della resilienza. Quindi, essenzialmente, la resilienza è un cambiamento totale di prospettiva. In effetti, una persona resiliente sarà molto competitiva quando si tratta di distinguersi sia nella vita personale sia in quella lavorativa. Le caratteristiche che li aiutano a distinguersi includono:

(i) Intelligenza emotiva;
(ii) Autoconsapevolezza delle capacità e dei limiti;
(iii) Tolleranza e flessibilità di fronte al cambiamento;
(iv) Ottimismo e visione degli ostacoli come potenziali opportunità;
(v) Spirito di iniziativa, pazienza e perseveranza.

Ciò rappresenta un'inversione di marcia rispetto alla piena focalizzazione sui problemi, sule difficoltà e sui disturbi dell'individuo. L'analisi delle circostanze presentate dovrebbe essere integrata con la ricerca di competenze, risorse e fattori utili per aiutare a progredire.

Figure 1.3.
Stato d'animo, Dária Baskirova, inchiostro di china su carta, 2022.



1.4. Il Modello di vulnerabilità individuale

Il modello di vulnerabilità individuale è un quadro concettuale utilizzato per valutare e comprendere i fattori che rendono gli individui suscettibili a danni, stress o esiti avversi in vari contesti. Questi modelli sono ampiamente utilizzati in campi come la psicologia, la salute pubblica, la gestione dei disastri, la sicurezza informatica e le scienze sociali. Ecco una ripartizione dei suoi componenti chiave:

Relazioni affettive

Alla luce della Teoria dell'Attaccamento di Bowlby (1988, 1992, 1993, 2002), le prime esperienze affettive condivise con i genitori costituiscono la base dello sviluppo umano. In questo modo, questo legame stabilisce lo standard e influenza le relazioni future, essendo indirettamente responsabile della salute mentale nell'età adulta.

Il ruolo centrale delle relazioni affettive

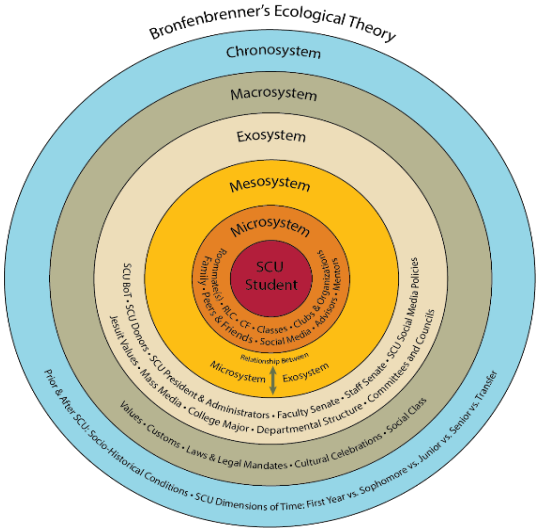
Le relazioni affettive costituiscono il contesto per eccellenza in cui avviene la socializzazione, consentendo l'acquisizione di abilità comunicative, la regolazione delle emozioni, la costruzione del concetto di sé e del senso di efficacia personale. Queste relazioni funzionano anche come risorse che consentono il funzionamento autonomo in bambini, giovani e adulti in contesti più ampi, oltre a fungere da importante modello per la costruzione di future relazioni affettive (Karr-Morse & Wiley, 1997).

Le cinque aree delle relazioni affettive

Cinque aree si distinguono per essere di maggiore rilevanza per la relazione affettiva e sono sintetizzate secondo quanto segue: sviluppo cognitivo, sviluppo della personalità, costruzione di nuove relazioni interpersonali, relazioni affettive e sviluppo psicopatologico. Da un lato, le relazioni affettive impregnate di sostegno, affettività, disponibilità e sicurezza promuovono uno sviluppo adeguato dell'essere umano in modo autonomo e indipendente. Tuttavia, d'altra parte, le relazioni affettive negative che si instaurano all'inizio della vita contribuiscono allo sviluppo della vulnerabilità individuale e dei problemi di salute mentale.

Infatti, le traiettorie di sviluppo di bambini, giovani e adulti sono influenzate da una serie di fattori, che devono essere considerati pur avendo una valutazione del ruolo delle relazioni precoci ma, anche, in funzione dell'intero contesto di sviluppo che ne consegue per tutti gli esseri umani. Il quadro della teoria dell'attaccamento, quindi, riguarda non solo i risultati, ma anche l'intero processo di costruzione relativo alle traiettorie di sviluppo vissute. Questo ci riporta al quadro concettuale di Brofenbrenner (Figura 1.4).

Figura 1.4.
Il modello ecologico di Brofenbrenner. **(Fonte: https://www.scu.edu/)**



Il modello ecologico di Bronfenbrenner

Secondo Bronfenbrenner (1977), gli esseri umani si adattano e, allo stesso tempo, creano le condizioni ecologiche in cui vivono. Per questo motivo, le politiche pubbliche hanno il potere di influenzare lo sviluppo umano. Alla base della teoria c'è la ferma convinzione che ciò che ci rende esseri umani dipende dalle interazioni tra le caratteristiche personali e gli ambienti, siano essi del passato o del futuro. Esistono forti interazioni tra la struttura della persona e la struttura dell'ambiente. Quindi, ne consegue che se vogliamo cambiare il comportamento, dobbiamo cambiare l'ambiente. In sintesi, secondo questa teoria, l'ambiente in cui gli individui si sviluppano è concepito come un sistema di strutture dinamiche, interdipendenti, annidate, che vanno da contesti vicini a contesti sociali più distanti, come quello composto dalla cultura prevalente. All'interno di questo sistema, la persona è un tutto, un sistema integrato in cui interagiscono processi cognitivi, affettivi, emotivi, motivazionali, sociali e comunicativi.

Lo sviluppo rappresenta un processo di interazioni persona-ambiente perché, in effetti, le teorie che coinvolgono gli adulti rivelano che essi costruiscono e ricostruiscono individualmente il loro percorso formativo e la loro carriera attraverso interazioni che sostengono il complesso mondo psico-socio-relazionale, emotivo e motivazionale.

Il modello di vulnerabilità individuale difende l'esistenza di un'unione complessa tra variabili culturali, biologiche e psicosociali, la cui interazione, se combinata con l'azione dell'individuo vulnerabile all'interno del suo ambiente, può sfociare in manifestazioni psicopatologiche. Questo perché tutti gli esseri umani sono idiosincraticamente vulnerabili a eventi specifici che potrebbero non essere significativi per un'altra persona. Questa vulnerabilità individuale è illustrata come una condizione epigenetica che coinvolge transazioni tra gli individui e il loro ambiente nel corso del ciclo di vita (Bronfenbrenner, 1979).

1.5. Il concetto di invulnerabilità

La comunità scientifica si rifiuta di riconoscere il concetto di bambino invulnerabile (un concetto che ha guadagnato una certa trazione negli anni '70). Questa terminologia viene rifiutata per quattro motivi principali:

(i) Può causare confusione dato che la resistenza allo stress è relativa all'interno di un dato essere umano;

(ii) Fornisce una considerazione generale di tutti i tipi di rischio, nonostante il fatto che la vulnerabilità non possa essere uniforme tra le categorie di rischio;

(iii) Sembra implicare che l'invulnerabilità sia intrinseca agli individui, il che prescinde totalmente dal contesto sociale;

(iv) Dipinge il quadro di una caratteristica invariabile; tuttavia, nel corso della vita, la resilienza fluisce e rifluisce in quanto è un processo multidimensionale (Rutter, 1999, 1996). Secondo Rutter (1990), la vita comporta l'esistenza di stress e avversità da cui gli esseri umani non possono sfuggire.

Questa è una concezione incompleta, dato che gli esseri umani hanno sempre il potenziale per invertire o, addirittura, ricevere alcuni benefici dalle vulnerabilità che affrontano nel corso della loro vita?

Vulnerabilità individuale

In effetti, le molteplici traiettorie esistenziali e storiche del corso della vita servono a dimostrare che la resilienza è non solo possibile ma, al di là di questo, è indiscutibile. Secondo Radke (Radke, Yarrow & Sherman, 1990), la vulnerabilità si presenta come un fenomeno percettibile, in cui un certo livello di stress fa sì che i comportamenti non vengano adottati, poiché l'effetto della vulnerabilità sul comportamento può sempre essere visto lungo un continuum che va dagli adattamenti con maggiore successo nel superare lo stress e lo svantaggio, da un estremo, e adattamenti meno riusciti, dall'altro. Secondo Wright e Masten (2005), il concetto si riferisce alla caratteristica o alle caratteristiche di un sistema (individuo, famiglia, scuola, comunità) che lo rendono più suscettibile a determinate minacce allo sviluppo. Ad esempio, pratiche familiari inefficaci renderanno il bambino più vulnerabile ai problemi quando sono presenti fattori di stress elevati.

Vulnerabilità e meccanismi di protezione

Il concetto di vulnerabilità corrisponde a un'intensificazione della risposta agli stimoli che, in circostanze normali, porta al disadattamento, in cui il meccanismo protettivo agisce come fattore di attenuazione. Così, secondo Rutter (1990), i meccanismi di vulnerabilità e protezione costituiscono i poli (positivo e negativo) dello stesso concetto.

Fattori di vulnerabilità

Viviamo in un mondo complesso pieno di avversità e, di conseguenza, di alto rischio potenziale. Tuttavia, la vulnerabilità non sempre si presenta come uno schema inevitabile quando la stessa situazione si ripete o nel caso di un determinato individuo. Questo ci porta a concepire un mondo in cui una serie di "filtri" schermano e "puliscono" la realtà, attribuendole un significato personale differenziato. Da qui nascono aspetti più personali, seguiti da aspetti critici, inquadrati dai processi di socializzazione che avvengono durante tutta la vita degli esseri umani. Questo, in ultima analisi, costituisce ciò che permette di personalizzare e contestualizzare le storie di vita, conferendo loro un certo senso di reattività (Grotberg, 1999; Rutter, 1999).

1.6. Linguaggio della resilienza

Edith Grotberg (1995, 1998, 1999, 2006), responsabile del progetto di ricerca *International Resilience Project*, ha identificato alcuni tratti nei bambini resilienti e li ha raggruppati in tre parti:

- *Supporti e risorse esterne:* tra cui fiducia, accesso all'assistenza sanitaria, istruzione, servizi di sicurezza sociale, supporto emotivo familiare, struttura e regole a casa, incoraggiamento e autonomia dei genitori, coinvolgimento scolastico stabile, modelli organizzativi e modelli religiosi;

- *Punti di forza personali interni:* legati al senso di essere amati, all'autonomia, all'avere un temperamento attraente ed empatico, all'orientamento all'acquisizione, all'autostima, alla fiducia, alla fede o alla credenza in Dio, alla moralità, alla fiducia e all'altruismo e al *locus of control*;

- *Abilità interpersonali sociali*: relative alla creatività, alla persistenza, all'umore, alle capacità comunicative, alla risoluzione dei problemi, al controllo degli impulsi, alla costruzione della fiducia, alle abilità sociali e alle abilità cognitive.

Dato che la ricerca sull'argomento suggerisce che la promozione della resilienza dipende da supporti esterni e dalla disponibilità di risorse su larga scala, aiutare i giovani e gli adulti a essere in grado di promuovere lo sviluppo della loro resilienza rappresenta una grande sfida.

In questo contesto, Edith Grothberg (1995) propone il seguente anagramma:

Ho - ***Ho*** per quanto riguarda la categoria dei *supporti e delle risorse esterne*: persone intorno a me di cui mi fido e che mi amano incondizionatamente; persone che stabiliscono dei limiti per me in modo che io sappia quando fermarmi prima che sorgano pericoli o difficoltà; persone che mi mostrano attraverso il loro comportamento il modo corretto di procedere; persone che vogliono che impari a svilupparmi in modo indipendente; persone che mi aiutano quando sono malato, in pericolo o bisogno di imparare.

Sono – ***Sono*** per quanto riguarda la categoria delle *forze interne personali* (punti di forza personali interni): una persona che è simpatica e apprezzata dagli altri, che è felice quando faccio qualcosa per gli altri e in grado di dimostrare affetto, rispettosa di me stessa e degli altri, responsabile di ciò che fa e fiduciosa che le cose andranno bene.

Posso – ***Posso*** per quanto riguarda la categoria delle *abilità sociali interpersonali*: parlare con gli altri di cose che mi spaventano o mi infastidiscono e trovare modi per risolvere i problemi che devo affrontare, controllarmi quando voglio fare qualcosa che non è giusto o pericoloso, capire quando è l'occasione giusta per parlare con qualcuno o agire e trovare qualcuno che mi aiuti quando ne ho bisogno.

Quanto sopra illustra le tre principali fonti di resilienza

Categorie chiave di resilienza

Elaborati sulla base della ricerca e di concerto con l'*International Resilience Project*, sono stati identificati 36 fattori qualitativi che contribuiscono alla promozione della resilienza e che, secondo Grotberg, possono essere suddivisi nelle tre categorie principali introdotte sopra. Ciascuna di queste categorie può essere ulteriormente suddivisa in cinque sottocategorie.

Ho: riguarda il supporto esterno e le risorse necessarie agli esseri umani per sviluppare i sentimenti di sicurezza che sono alla base della resilienza, vale a dire relazioni di fiducia, struttura e regole a casa, modelli di ruolo, incoraggiamento all'autonomia, accesso alla fornitura di servizi sanitari, istruzione e benessere psicosociale, motivazionale ed emotivo e servizi di sicurezza.

Io sono: si riferisce alle forze interne e personali, compresi i sentimenti, gli atteggiamenti e le convinzioni inerenti agli esseri umani resilienti. Sono gentile e il mio temperamento è attraente, sono amato, empatico e altruista, orgoglioso di me stesso, autonomo e responsabile, speranzoso, e ho fede e fiducia.

I Can: descrive le abilità sociali e le abilità interpersonali inerenti agli esseri umani. Queste abilità vengono apprese interagendo con gli altri, compresi gli insegnanti. Sono in grado di comunicare, risolvere problemi, gestire i miei sentimenti, valutare il mio comportamento e quello degli altri e cercare relazioni di fiducia.

È importante ricordare che molte opportunità di cambiamento si presentano durante l'età adulta. Rutter (1988) ha rivelato che i colleghi non devianti avevano effetti positivi sulla salute mentale dei colleghi ex-istituzionalizzati. Questa scoperta dimostra che i bravi colleghi aiutano a prevedere e pianificare (ad esempio, la ricerca di lavoro), offrono una fonte di nuovi e migliori amici, aumentano l'autostima e aiutano la regolamentazione e la rottura (ad esempio, illusioni, sentimenti di persecuzione, enorme scoraggiamento).

1.7. Componenti della resilienza

La resilienza si manifesta dalla confluenza di variabili personali e contestuali che interagiscono tra loro. In linea con Carretero e Cervelló (2019), le caratteristiche personali si relazionano con le variabili contestuali su cui si lavora per la resilienza. Questi autori hanno ribadito sia il carattere non statico della resilienza sia la sua natura complessa, poiché non esiste un'identità resiliente unica o stabile, ma, piuttosto, una struttura mutevole formata dalla confluenza di variabili personali e contestuali.

Secondo Onsès-Segarra et al. (2020), la resilienza è un processo che può essere promosso nel corso del ciclo di vita. Non si tratta di un attributo strettamente personale, in quanto la resilienza è associata a caratteristiche individuali e sociali, che sono legate allo sviluppo e alla crescita umana in quanto anch'esse si evolvono nel corso del ciclo di vita; non può mai raggiungere uno stato definitivo, in nessun momento durante il ciclo di vita, perché non è mai assoluta o totale.

Cyrulnik (2015, 2002; Cyrulnik et al., 2004), riflette nei suoi lavori sull'importanza della resilienza negli esseri umani: la considera un faro di speranza che ci aiuta ad affrontare situazioni quadridimensionali, molte delle quali sono piene di grandi avversità. Come molti altri autori, questo autore distingue tra processo e trauma in relazione agli atteggiamenti adottati dagli individui di fronte a una situazione. Sostiene che esistono alcuni fattori psicologici che riducono l'impatto dello stress sul benessere individuale e ne cita alcuni, come i sentimenti di controllo, la capacità di prevedere gli eventi, la percezione che le cose stiano migliorando, gli sbocchi per la frustrazione, l'esistenza di reti di supporto sociale.

Merino e Privado (2015), nella loro ricerca, integrano la resilienza con una serie di risorse psicologiche:

- Autonomia;
- Resilienza;
- Autostima;
- Scopo della vita;
- Capacità di fruizione;
- Ottimismo;
- Curiosità;
- Creatività;
- Umore;
- Padronanza dell'ambiente;
- Vitalità.

Hobfoll (2002) presenta le "risorse psicologiche" come caratteristiche inerenti agli individui e sostiene che:

1. Sono preziose di per sé perché sono associate a risultati favorevoli per l'individuo;
2. Consentono un migliore adattamento all'ambiente e al cambiamento, promuovendo il progresso individuale verso il raggiungimento degli obiettivi personali e dei bisogni relazionali;
3. Possono essere adattate all'ambiente, possono essere apprese e sono stabili.

In questo senso, è importante menzionare i "**Pilastri della Resilienza**", ovvero le caratteristiche che compaiono più frequentemente in coloro che hanno dimostrato resilienza:

- **Interazione/Relazione**: questo pilastro si riferisce alla capacità delle persone di stabilire legami intimi e soddisfacenti con gli altri e di sapersi donare agli altri.
- **Iniziativa**: la tendenza a pretendere da se stessi e a mettersi alla prova in situazioni sempre più impegnative. La capacità di farsi carico e di esercitare il controllo sui problemi.
- **Creatività**: intesa come la capacità di creare ordine, bellezza e scopo dal caos e dal disordine. La capacità di riflettere sui propri pensieri, che porta alla generazione di nuovi concetti, ipotesi, realizzazioni e potenzialità d'azione. Questo aumenta sostanzialmente la capacità di una persona di funzionare nel mondo.
- **Umorismo:** inteso come la capacità di vedere l'assurdità dei problemi e dei dolori e di trovare umorismo nella propria tragedia. L'umorismo permette di

mantenere un atteggiamento stabile nei confronti della vita e degli altri, così come ci permette di osservare noi stessi attraverso una coscienza critica neutralizzata e lontana da ciò che è apocalittico o drammatico. Ci ricorda e ci aiuta ad accettare i nostri limiti.

- **Moralità**: intesa anche come consapevolezza morale e comprende due variabili fondamentali: in primo luogo, la capacità di augurare agli altri lo stesso bene che si desidera per se stessi e, in secondo luogo, la capacità di impegnarsi in determinati valori.
- **Indipendenza/Autonomia:** questo pilastro si riferisce alla capacità di stabilire i propri confini in relazione a un ambiente problematico, mantenere la distanza fisica ed emotiva da un problema senza isolarsi. Questo è strettamente correlato allo sviluppo del principio di realtà (essere in grado di giudicare una situazione senza essere influenzati dai propri desideri) e alla possibilità di prendere decisioni per se stessi.
- **Intuizione/Introspezione:** è intesa come la capacità di avere una visione chiara dei propri valori e convinzioni, della coscienza morale e di integrarla nella propria vita quotidiana, e comprende due variabili fondamentali: la capacità di augurare agli altri lo stesso bene che si desidera per se stessi, e allo stesso tempo la capacità di impegnarsi in valori specifici.
- **Comunicazione:** è spesso definita come la capacità di relazionarsi con gli altri e la capacità di stabilire legami e intimità con altre persone, al fine di bilanciare il proprio bisogno di affetto con il bisogno di dare agli altri.
- **Autostima**: questo costrutto potrebbe essere definito come l'immagine che le persone hanno di se stesse e, sebbene appaia come un altro pilastro della resilienza, può anche essere inteso come la pietra angolare su cui poggiano altri pilastri. L'autostima non può essere semplificata con la definizione di amare se stessi ma deve anche considerare il rispetto e la dignità personale.

Attivazione delle componenti della resilienza

L 'attivazione delle componenti della resilienza comporta l'utilizzo e il rafforzamento delle risorse interne ed esterne per affrontare le avversità in modo adattivo, ed è fondamentale al momento del processo di formazione della personalità dell'individuo, per cui deve essere implicita nel processo educativo. Nel campo dell'istruzione, questo può essere raggiunto attraverso:

- *Motivazione e autonomia:* promuovere lo sviluppo della resilienza implica il risveglio della motivazione e l'orientamento dello sviluppo individuale lungo il *continuum dell'*autonomia e dell'indipendenza. Sottolineiamo l'importanza della motivazione nel contesto dell'educazione, soprattutto quando gli esseri umani si trovano ad affrontare avversità. È un dato di fatto che gli insegnanti possono agire sia come facilitatori che come bloccanti dello sviluppo dell'autonomia degli studenti attraverso il numero e la natura dei loro interventi.
- *Autovalutazione e clima democratico:* è importante aumentare la consapevolezza dell'importanza dell' autodirezione e dello scopo della vita. Sono necessarie strategie che considerino aspetti particolari del tempo, delle priorità e dei problemi. È necessaria la consapevolezza che è possibile raggiungere nuovi traguardi e progetti per il futuro. La democrazia non si impara attraverso l'insegnamento diretto dei valori, invece richiede un ritmo lento di apprendimento. Così gli individui, in contesti educativi di natura

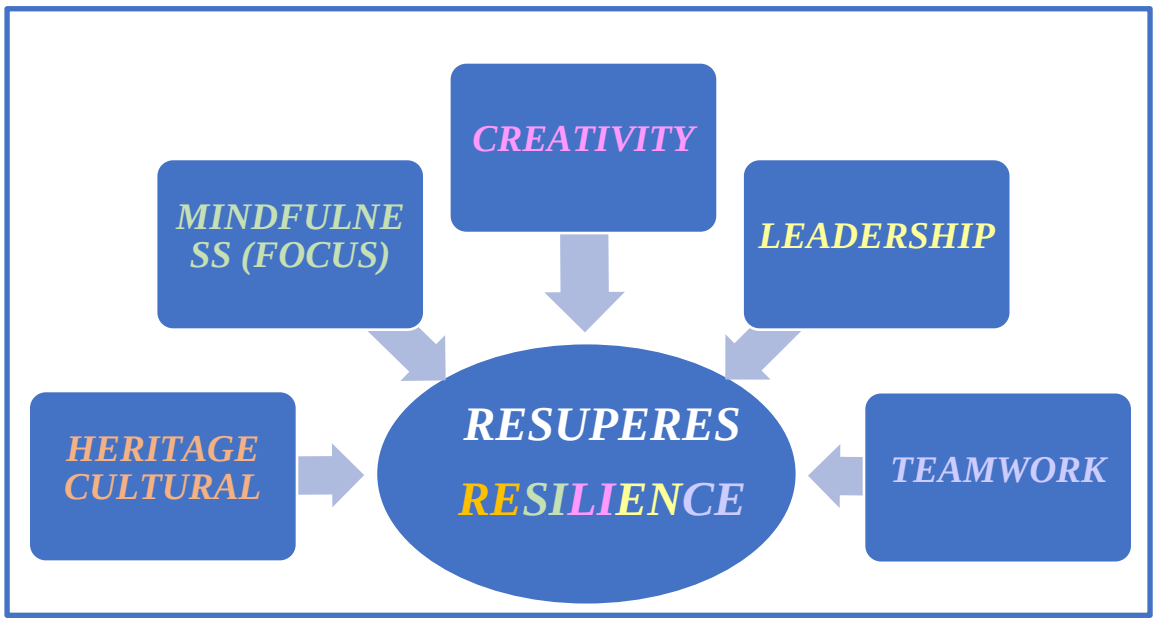
prevalentemente democratica, valuteranno le proprie conoscenze, metteranno in discussione le opinioni e, in ultima analisi, saranno in grado di stabilire un equilibrio tra le loro opinioni e quelle degli altri, rivelandosi capaci di riconoscere le proprie capacità e i propri limiti.
Il modello di attivazione della resilienza presuppone un clima ecologico democratico, partecipativo, umanizzato e stimolante, in cui l'incoraggiamento degli insegnanti gioca un ruolo fondamentale nel successo personale e armonioso degli studenti.

- *Incoraggiamento dell'educatore:* l'incoraggiamento è concepito come qualcosa che coinvolge l'ambiente educativo. Si ritiene che sia molto importante e che si identifichi strettamente con il processo di sviluppo, di insegnamento, di apprendimento e di apprendimento permanente. Si tratta di un processo che infonde coraggio e fiducia, ed è caratterizzato da attenzione e osservazione, capacità di ascoltare, interrogarsi e aspettare.
- *Conoscenza di sé: la* conoscenza di sé si riferisce alla propria capacità di (auto)confronto. "Il confronto è una capacità che può essere difficile da mettere in pratica in modo efficace e costruttivo". Quando costruiscono relazioni fisiche, funzionali, emotive e culturali, gli insegnanti, attraverso la conoscenza di sé che acquisiscono nella loro vita quotidiana, sviluppano competenze che li aiutano a osservare e partecipare, analizzare e guidare, ad essere attori e spettatori e aiutare i loro studenti a ricostruire la resilienza. Allo stesso modo, questa conoscenza di sé implica l'(auto)consapevolezza dell'importanza che assume nelle relazioni umane e può svolgere il ruolo di facilitatore, attraverso la sua presenza e mediazione, per il successo personale e di quello degli altri.
- *Impegno per il successo personale e interpersonale:* con l'obiettivo del successo degli studenti, gli educatori di bambini, giovani e adulti devono essere in grado di differenziare le varie situazioni della vita. Ciò significa che devono conoscere le caratteristiche personali degli esseri umani a loro affidati (capacità e attitudini, difficoltà e problemi, approccio all'interiorizzazione, grado di autonomia e socializzazione, conoscenze pregresse). Inoltre, devono facilitare le dinamiche di gruppo (diversi ruoli assunti dai membri del gruppo, il modo in cui ciascun membro partecipa ed è accettato dagli altri, affrontando le questioni dei pari e fornendo supporto) e possedere una conoscenza completa della vita e dei fattori che la condizionano (spazi, ambiente fisico e umano, risorse aggiuntive disponibili o meno, orari e possibilità di adattamento).

1.7.1. Componenti della resilienza nel progetto RESUPERES: costrutti resilienti per l'istruzione superiore

A conclusione di questa sezione, vale la pena evidenziare i costrutti resilienti scelti dal team RESUPERES per lo sviluppo della resilienza nei contesti universitari (rappresentati in Figura 1.5.). Tra i tanti esistenti, i seguenti sono stati selezionati per la loro grande importanza e trascendenza nel contesto universitario e, in secondo luogo, per la formazione richiesta sia dagli studenti sia dai docenti per garantire un rendimento efficace. Sulla base di ciò, nel progetto RESUPERES sono stati scelti i seguenti costrutti (Cepero, 2023a, 2024):

Figura 1.5.
Costrutti RESUPERES utilizzati per lo sviluppo della resilienza nel contesto dell'istruzione superiore (Cepero, 2023a, 2024)



- **Creatività**: le persone resilienti usano le loro risorse creative e la loro immaginazione per immergersi in nuove sfide. Vedono opportunità per brillare nelle cose più quotidiane, dallo scrivere storie o poesie alla pittura. È considerata una delle qualità delle persone resilienti che più le fa risaltare, poiché cercano opportunità in luoghi non considerati dagli altri.
- **Lavoro di squadra**: le persone con un'elevata resilienza non operano da sole, ma hanno il supporto di colleghi e amici che le aiutano ad affrontare le sfide. La capacità di lavorare in team è vitale per la vita personale e il successo professionale. A tal fine, le persone resilienti creano un ambiente di lavoro positivo, formano relazioni interpersonali sane e sono disposte a collaborare con gli altri per affrontare le sfide. Pertanto, migliorare la resilienza promuoverà anche un senso di appartenenza e aumenterà la fiducia nel gruppo per affrontare le sfide con ottimismo.
- **Leadership**: la resilienza è considerata fondamentale per la capacità di leadership, poiché comporta l'affrontare costantemente sfide e ostacoli sulla strada del successo, aiutando il professionista a superare le sfide e a rimanere concentrato sugli obiettivi.
- **Mindfulness (Focus):** le persone resilienti praticano la meditazione o la *mindfulness* per essere pienamente presenti nelle esperienze: questo vuol dire vivere il presente e tutte le sue sfumature.
- **Patrimonio culturale**: il patrimonio culturale svolge un ruolo vitale nel plasmare le società e preservare la nostra ricca storia e le nostre tradizioni, comprendendo le nostre radici in termini di dove siamo stati e dove stiamo andando. Questo ci porta ad affrontare nuove sfide ambientali e sociali: è essenziale trovare un equilibrio tra la conservazione del patrimonio culturale e il suo adeguamento alle esigenze moderne. La resilienza del patrimonio culturale è fondamentale per la sostenibilità delle comunità e delle società, per la partecipazione e l'educazione delle comunità e per garantire il rispetto e la conoscenza dell'interculturalità.

1.8. Fattori protettivi della resilienza

Il concetto di fattore protettivo, noto anche come mediatore, è associato a una nuova prospettiva in psicologia, in particolare nella psicologia dello sviluppo, che adotta una posizione diversa da quella precedentemente predominante, che si concentrava sulla patologia e guardava essenzialmente al rischio per spiegare alcuni comportamenti umani. Questo modello è stato superato quando ci si è resi conto che, contro ogni aspettativa, alcuni individui esposti a contesti rischiosi hanno avuto un percorso di sviluppo sano.

Il rischio si contrappone alla protezione e, da una situazione di vulnerabilità, si può promuovere una situazione di sviluppo attraverso un intervento pianificato, in cui un insieme di fattori interagisce in un contesto specifico, in un particolare individuo e in un momento specifico, assumendo caratteristiche protettive che rafforzano la capacità di resistenza dell'individuo.

Queste caratteristiche protettive sembrano esercitare i loro effetti su tutti, indipendentemente dal grado di rischio presentato dall'individuo, aiutandolo sempre a vivere una situazione avversa in modo più equilibrato, attenuando l'impatto dello stress. Tuttavia, va notato che gli effetti esercitati da questo tipo di fattori sui soggetti ad alto rischio, a causa della disorganizzazione dei loro contesti fisici o interpersonali, sono più intensi e possono agire per tentare l'equilibrio psicologico e sociale.

Esistono quattro processi distinti che possono trasformare un fattore di rischio in un fattore di protezione:

1. **Ridurre l'impatto del rischio**, cambiando il rischio stesso o modificando il grado di esposizione dell'individuo a tale rischio;

2. **Ridurre la catena di reazioni negative** derivanti dall'esposizione agli effetti nocivi;

3. **Aumento dell'autostima e dell'autoefficacia**, ottenuto grazie alle relazioni interpersonali che l'individuo instaura in relazione alle nuove esperienze e alle competenze acquisite;

4. **Apertura di opportunità** che consentono al soggetto di accedere a risorse o di effettuare transizioni importanti nel suo ciclo di vita (Nettles & Mason, 2004).

Diversi autori (Brown et al., 2001; Gootlieb, 2001; Grotberg, 1999; Vaillant, 1993; Werner et al., 2001) classificano i fattori protettivi in tre gruppi principali:
- Attributi della personalità del soggetto stesso;
- caratteristiche della famiglia
- Influenze contestuali.

La competenza sociale è spesso citata come uno dei fattori associati alla resilienza, e comprende qualità come la flessibilità, l'empatia, l'affetto, la reattività e il senso dell'umorismo, cioè la capacità di ridere di se stessi e delle situazioni (Gootlieb, 1991).

Tra i fattori personali, come il temperamento, i bambini e i giovani resilienti si distinguono per una maggiore autonomia, livelli espliciti di autostima e un orientamento sociale positivo (Goodyer, 1995).

Svariati contesti, come la famiglia e l'istruzione, possono essere attivatori della resilienza personale, influenzando attributi come l'autoefficacia, l'autostima e il concetto di sé. Le relazioni affettive e di sostegno sono fondamentali, ma devono essere riconosciute dall'individuo. La resilienza implica anche la capacità di identificare e stabilire legami con caregivers o riferimenti positivi.

Educatori, allenatori, colleghi e amici possono sviluppare la resilienza degli altri attraverso interazioni responsabilizzanti, promuovendo competenze che permettono di superare le difficoltà anziché limitarle.Infatti, sebbene non tutti gli esseri umani si presentino con queste caratteristiche, insegnanti, educatori, colleghi, amici e altri, possono essere riferimenti fondamentali nello sviluppare la resilienza negli individui che si trovano in difficoltà.

Ad esempio, promuovendo interazioni abilitanti che aiutino il bambino, il giovane o l'adulto a riuscire/essere capace, piuttosto che interazioni costrittive che limitino le capacità dell'individuo di capire come superare le proprie difficoltà ignorando le sue opinioni e quelle degli altri.

1.9. Fattori di rischio della resilienza

Per Garmezy (1991), i fattori di rischio sono molteplici e possono essere classificati in base alle caratteristiche individuali, interpersonali o contestuali, possono emergere da situazioni psicosociali difficili per una serie di motivi, che vanno da quelli genetici a quelli biologici. Rutter (1999), richiama inoltre l'attenzione sulla *necessità di considerare i processi di stress e di coping* a vari livelli, che vanno da quello sociale, a quello psicologico passando per quello neurochimico, poiché ognuno di questi livelli fornisce una prospettiva diversa e complementare, la cui integrazione sarebbe fondamentale per comprendere i meccanismi e i processi coinvolti nella vulnerabilità..

Infatti, questi fattori di rischio, a causa della loro natura multicausale, si riflettono negli aspetti biologici, psicologici e sociali (Garmezy, 1996), e dovrebbero essere visti come il risultato di un'interazione tra l'individuo e l'ambiente, in cui entrambe le parti assumono un ruolo attivo.

In un altro senso, Emery e Forehand (1996) sottolineano la necessità di distinguere tra i fattori che moderano il rischio e quelli che lo sostengono. Nel primo caso, abbiamo variabili che sono marcatori di una tendenza ad aumentare o diminuire le difficoltà psicologiche. Le variabili mediatrici vanno oltre, suggerendo specifici meccanismi di sviluppo che spiegano come il rischio diventi disfunzionale. Tenendo presente l'implicazione degli aspetti sociali come fattori che predispongono all'esperienza di rischi multipli, l'intervento per lo sviluppo delle competenze deve avvenire anche a vari livelli che ne tengano conto e che costituiscano quindi fattori protettivi che, in presenza di avversità, permettano non solo all'individuo, ma anche alla sua famiglia, alla scuola e alla comunità in cui è inserito, di affrontare tali avversità senza perdere l'equilibrio e riuscendo a evolvere verso livelli di sviluppo superiori. Pertanto, maggiore è il livello di competenza, maggiori sono i livelli di resilienza che l'individuo può potenzialmente raggiungere, dato che il livello di competenza è fortemente influenzato dal livello di sviluppo raggiunto dall'individuo (Rouse, 2001).

1.10. Concetti relazionati con la Resilienza

Adattamento di successo

Uno studio ampiamente citato sui meccanismi di adattamento, ad esempio, è stato condotto da Vanistendael e Lecomte (2000), in cui i ricercatori riportano l'esistenza di una combinazione di meccanismi di adattamento che contribuiscono in modo decisivo allo sviluppo di una personalità resiliente negli individui. Tra le strategie presentate dai ricercatori spiccano: stato d'animo, negazione, minimizzazione e controllo delle emozioni.

Per quanto riguarda lo stato d'animo, questo comportamento viene definito una strategia di adattamento positiva; alcuni ricercatori sostengono addirittura che l'uso dell'umorismo rappresenti uno dei migliori meccanismi di adattamento esistenti. L'uso dell'umorismo permette agli individui di affrontare una situazione di vita particolarmente stressante in modo più positivo e meno grave, in quanto mantiene i livelli di ansia a livelli ragionevoli, consentendo alle loro azioni e decisioni di basarsi su un ragionamento strutturato e ponderato, compiendo scelte in modo consapevole e logico (Vanistendael & Lecomte, 2000). In questa fase di sviluppo scientifico, alcuni ricercatori hanno cercato di comprendere l'influenza dell'umorismo, considerato terapeutico, sulla vita quotidiana degli individui, in particolare nello sviluppo di una personalità resiliente.

Masten (2004) conferma queste idee, aggiungendo che gli studi dimostrano chiaramente che le persone che utilizzano frequentemente l'umorismo come strategia di adattamento hanno livelli più bassi di ansia e stress, nonché problemi di salute meno frequenti, rispetto a chi non utilizza frequentemente questo tipo di strategia.

La negazione è una strategia molto utilizzata che consiste nel rifiuto da parte dell'individuo di accettare una certa realtà che interpreta come negativa, pericolosa o molto dolorosa. Questo tipo di strategia è molto caratteristica degli individui che hanno appena vissuto un'esperienza di vita considerata stressante, e alcune correnti psicologiche considerano questa strategia come patologica. In questo senso, Fisher (1994), contrastando queste idee, aggiunge che l'uso della negazione da parte di un individuo che ha vissuto un'esperienza altamente stressante non deve essere visto come patologico, ma piuttosto come la prima reazione adattiva al fenomeno stressante, che permette all'individuo di reagire al fenomeno che si è verificato e di adattarsi alla nuova realtà. Fisher (1994) ha condotto un'importante ricerca sull'argomento, scoprendo che l'utilizzo di questo meccanismo di adattamento funziona molto efficacemente nel ridurre la tensione avvertita dagli individui, contribuendo progressivamente alla sua totale abolizione. La minimizzazione emerge come un meccanismo di adattamento altrettanto importante e consiste nell'interiorizzazione da parte dell'individuo del fatto che la situazione vissuta avrebbe potuto essere molto più grave. Si tratta di una strategia che, secondo alcuni ricercatori, è molto utilizzata perché permette agli individui di mentalizzare, confrontando la propria situazione con quella vissuta da altri, che il loro evento di vita stressante non è così grave e non ha un impatto così negativo sulla loro vita se confrontato con altre situazioni vissute da altri individui. Questo tipo di pensiero permette all'individuo di attingere all'energia e alla forza interiore necessarie per superare la sua particolare situazione (Martins, 2005). Un meccanismo di adattamento

che non trova il consenso della comunità scientifica è il controllo delle emozioni, poiché questo tipo di meccanismo, pur favorendo la resistenza dell'individuo ai fenomeni stressanti, può allo stesso tempo far sì che l'individuo sviluppi una personalità rigida e meno flessibile, isolandolo progressivamente dall'ambiente. Questa opinione è supportata dagli studi condotti da Vanistendael e Lecomte (2000), in quanto, per questi ricercatori, se da un lato questo tipo di meccanismo di adattamento può contribuire a un ritiro efficace che può essere vantaggioso per l'individuo, dall'altro può promuovere un problema di disadattamento quando se ne fa un uso eccessivo.

In questo contesto, i meccanismi di coping rappresentano strategie utili e rilevanti per gestire le situazioni di vita stressanti che gli individui si trovano ad affrontare nella loro vita quotidiana sia professionale che personale. Tuttavia, è fondamentale che ogni essere umano, all'interno della propria individualità, cerchi di riconoscere quale sia la strategia di adattamento in cui si identifica maggiormente e che, allo stesso tempo, gli permetta di adattarsi adeguatamente all'ambiente, cercando, da un lato, di non sviluppare una personalità eccessivamente difensiva e rigida e, dall'altro, di superare il trauma senza conseguenze gravi o permanenti.

D'altra parte, sono stati sviluppati molti studi che si concentrano, tra l'altro, sull'adattamento positivo o di successo degli individui (Masten, 1994; 1999). Infatti, nelle società cosiddette “sviluppate”, l'elenco degli obiettivi di sviluppo dell'infanzia comprende l'adattamento alla scuola con un comportamento appropriato, il successo scolastico, l'accettazione da parte dei coetanei e una condotta morale conforme alle regole dell'organizzazione sociale della famiglia, della scuola, della comunità e della società in generale. Nell'adolescenza, sono necessari altri bisogni di sviluppo legati all'adattamento, alle trasformazioni dell'adolescenza, alle relazioni amorose e allo sviluppo di un'identità coerente. Nell'età adulta, gli obiettivi di sviluppo includono aspetti come la sussistenza economica, la creazione di una famiglia e lo svolgimento di ruoli accettati dalla società, e il concetto di competenza è molto rilevante.

Il concetto di competenza. Cos’è la Competenza?

Concetto utilizzato in psicologia che si riferisce alla capacità che un essere umano avrebbe in circostanze perfette, in un determinato momento (Doron & Parot, 2001); la competenza sociale è un fattore importante per la resilienza. Può essere definita come il modo in cui gli individui interagiscono con gli eventi della vita. Negli studi sulla resilienza, l'operazionalizzazione del successo dell'adattamento indica l'uso di alcune variabili: risultati accademici (Radke-Yarrow & Brown, 1993); relazioni sociali/competenza sociale (Werner, 1993); problemi comportamentali (Ritchers & Martinez, 1993); assenza di problemi di salute fisica e mentale (Shepard & Kashani, 1991; Werner, 1993); soddisfazione di vita/autostima (Dongen, 1998); sintomi emotivi e psicologici (Seifer, Sameroff, Baldwin & Baldwin, 1992).

Secondo Garmezy (1996), la competenza è estremamente importante per i programmi che promuovono la resilienza, come può essere il caso di un programma per attivare lo sviluppo della resilienza umana, in particolare a livello, ad esempio, di componenti di contenuto cognitivo (Sousa, 1995, 2006b).

Caratteristiche chiave della competenza sociale - Fiducia ottimistica nelle persone e nel mondo, valutazione positiva di se stessi e controllo sugli eventi della propria vita

personale, iniziativa nel fissare obiettivi realistici, capacità di godere del successo, di soffrire per i fallimenti e di essere in grado di costruire sulla propria visione di se stessi e del mondo. Quindi, un individuo competente è una persona in grado di credere nel proprio potenziale, di dimostrare nuovi sentimenti verso se stesso e di fissare obiettivi e traguardi.

Il concetto di robustezza (Hardiness) - Un altro concetto spesso associato alla resilienza è quello di robustezza. Questo concetto è stato definito come un tratto della personalità espresso da meccanismi cognitivi, sociali e fisiologici che proteggono la salute e le prestazioni e possono agire come un rinforzo della resistenza allo stress. Questo concetto si basa sulla teoria esistenzialista della personalità (Suzanne Kobasa, 1979). È un tratto della personalità che si esprime attraverso meccanismi cognitivi, sociali e fisiologici che proteggono la salute e le prestazioni e può agire come rinforzo della resistenza allo stress**.**

Il concetto di coping - Il concetto generalmente associato alla resilienza è quello di coping. Coping può corrispondere a espressioni come “affrontare” o “strategie di coping”. In effetti, le ricerche associate a questo tema dimostrano che le situazioni che causano stress possono essere superate in modo dinamico e costruttivo attraverso meccanismi di coping efficaci e personalità resilienti (Pereira, 2001). Secondo alcuni autori (Lazarus e Folkman, 1984), gli stressor sono visti come minacce o sfide che disturbano l'equilibrio dell'individuo e richiedono risposte adattive. Il loro modello transazionale dello stress sottolinea che lo stress non deriva solo dalla presenza di fattori di stress, ma anche dalla percezione che l'individuo ha di questi fattori. Infatti, il modello del processo dello stress comprende: gli stressor (la fonte dello stress); i mediatori e i meccanismi di moderazione dello stress (i processi e le risorse che attenuano o intensificano la risposta allo stress); e l'outcome (il risultato, che può essere positivo o negativo, a seconda dell'efficacia dei meccanismi di coping). Ci troviamo in una situazione di vulnerabilità quando il soggetto, di fronte a un fattore di stress, non è in grado di mobilitare meccanismi di coping che gli consentano di ottenere un risultato positivo.

Si tratta di un fattore di rischio quando le caratteristiche della persona o del contesto sono associate a una maggiore probabilità di sviluppo inadeguato, che si verifica quando le richieste di una sfida superano la capacità di adattamento del soggetto, rendendo disfunzionale la sua reazione a quella stessa sfida (Compas et al., 1995).

Tuttavia, è importante notare che non esiste un'unica fonte di vulnerabilità, poiché sono molti i fattori interattivi che intervengono in questo processo, rendendo indiretto l'effetto del rischio. Tuttavia, il livello di sviluppo raggiunto dall'essere umano è uno degli aspetti che influenza il modo in cui il rischio viene vissuto, nel senso che esistono diverse vulnerabilità e diversi sistemi di protezione in diversi punti dello sviluppo (Gotlieb, 1991; Masten, 1997).

L'adattamento - un concetto fondamentale - Secondo Sousa et Extremera (2016), come tutti sappiamo, la personalità di un essere umano può già contenere gli strumenti della resilienza. Le ricerche dimostrano che la resilienza è il risultato di caratteristiche associate al comportamento socievole, al temperamento, al carattere e all'intelligenza (Grotberg, 1995). In effetti, un numero crescente di studi internazionali, interculturali e longitudinali (Werner & Smith, 1982) ha convalidato ricerche precedenti che postulano

che ogni essere umano nasce con una capacità innata di resilienza, attraverso la quale può sviluppare la propria capacità di adattamento. È questa capacità che permette, anche in presenza di gravi rischi, di superare gli svantaggi e di trasformare un percorso di rischio/vulnerabilità in resilienza, presentandosi come un essere umano competente, fiducioso, empatico, spiritoso e attento.

Infatti, i tratti di personalità resilienti presuppongono l'esistenza di comportamenti che mirano a essere costruttivi, adattivi e socialmente stabili, nella misura in cui gli individui resilienti sono caratterizzati dal possesso di un insieme di abilità che consentono loro di affrontare più efficacemente le situazioni di stress, come le abilità sociali (competenze interpersonali), la metacognizione (problem solving), l'autonomia (sviluppo dell'identità) e la capacità di pianificare il proprio futuro.

D'altra parte, riprendendo il quadro concettuale di Tavares e Albuquerque (1998), l'elasticità e la flessibilità cognitiva insite in questi stadi superiori guidano gli esseri umani verso un maggiore adattamento, aspetto che costituisce un concetto fondamentale per la comprensione del processo di resilienza, che non è direttamente correlato ai meccanismi di resistenza o desensibilizzazione.

1.11. Dimensioni strutturali della Resilienza

Le dimensioni strutturanti della resilienza si riferiscono agli elementi fondamentali che modellano e influenzano la capacità di resilienza di individui, comunità, organizzazioni e sistemi. Queste dimensioni forniscono un quadro di riferimento per la comprensione e lo sviluppo della resilienza, affrontando i fattori che determinano il modo in cui le sfide vengono gestite e superate. Viene presentata un'analisi dettagliata delle principali dimensioni strutturanti della resilienza:

Adattamento fisiologico: ad esempio, il lavoro di Blandon, Calkins, Keane e Brien (2008) rivela che i bambini con un attaccamento sicuro hanno reazioni cardiache, vascolari e ormonali più controllate.
Secondo Sameroff (2006), esistono due livelli di adattamento:

- **Ordinario** - fattori attesi, quotidiani o che rientrano nella normalità (ad esempio, l'inizio della scuola, la nascita di un fratello);
- **Straordinario** - fattori inaspettati, tragedie, perdite significative: (ad esempio, morte dei genitori, abbandono, guerra, tsunami).

Assuefazione psicologica: l'assuefazione psicologica si riferisce al processo per cui la risposta di un individuo a uno stimolo diminuisce con l'esposizione ripetuta. È un concetto fondamentale della psicologia cognitiva, spesso studiato per capire come gli esseri umani si adattano a input sensoriali ripetuti. Diversi autori e ricercatori hanno esplorato come le persone rispondano in modo diverso a stimoli che possono essere percepiti come minacciosi o emotivamente significativi.

Dawson et al. (2010) hanno studiato a fondo il modo in cui gli esseri umani e gli animali rispondono agli stimoli minacciosi e i processi fisiologici alla base della dimora. Il loro lavoro ha contribuito a stabilire come il sistema nervoso autonomo risponda all'esposizione ripetuta a stimoli emotivi, mostrando livelli variabili di eccitazione fisiologica in base alle differenze individuali.

Un esperimento condotto dal suo team evidenzia i diversi modi in cui gli esseri umani reagiscono agli stimoli emotivi. Mentre alcune persone rimangono vigili, costantemente all'erta per eventuali minacce, altre iniziano a evitare questi stimoli per minimizzare la sofferenza. Nel corso del tempo, può verificarsi un'assuefazione in coloro i cui processi cognitivi consentono di svalutare l'importanza degli stimoli emotivi ripetuti. L'interazione tra fattori emotivi, fisiologici e cognitivi determina se una persona si adatta o rimane sensibile all'esposizione ripetuta.

Senso di autoefficacia: esempio: gli studenti che ottengono buoni risultati a scuola tendono ad avere un locus of success interno, una motivazione al rendimento e sono in grado di elaborare strategie di efficacia.

Capacità di autoregolazione comportamentale: Tronick, Adamson, Wise e Brazelton (1978) riferiscono che alcuni bambini, nella situazione sperimentale di Still-Face, cercano di recuperare l'interazione con la madre attraverso risposte positive, come il sorriso, il contatto visivo o vocalizzi positivi. Mentre altri bambini non resistono allo stress innescato dall'esperienza, mostrando evidenti segni di disregolazione comportamentale, come il pianto o l'agitazione fisica.

Sintesi degli elementi strutturanti della resilienza: tutti questi elementi sono necessari per allontanare i rischi e dare agli individui la capacità di affrontare le avversità. Ma anche quando questi elementi sono presenti, nessun individuo è invulnerabile. Ma cos'è la resilienza? La resilienza è un processo di adattamento continuo, i cui processi operano in vari modi in un processo dinamico, con ancore che sostengono l'equilibrio e punti di disequilibrio, in cui il rapporto tra biologia e ambiente è interdipendente.

1.12. Programmi di sviluppo della resilienza

Nel panorama in costante evoluzione dell'istruzione superiore, in cui gli studenti devono affrontare una serie di sfide accademiche, personali e sociali, il concetto di resilienza è emerso come elemento di speranza. La resilienza, ovvero la capacità di riprendersi dalle avversità, di adattarsi ai cambiamenti e di prosperare nonostante le difficoltà, ha guadagnato sempre più attenzione negli istituti di istruzione superiore. Riconoscendo il ruolo fondamentale che la resilienza svolge nel determinare il successo e il benessere degli studenti, le università e i college di tutto il mondo hanno avviato programmi di sviluppo della resilienza. Questo testo concettuale si propone di approfondire l'essenza, gli obiettivi e i potenziali benefici di questi programmi, sottolineando la loro importanza nel promuovere la resilienza degli studenti e nel favorire uno sviluppo olistico.
La resilienza non è solo l'assenza di sfide, ma piuttosto la capacità di affrontare ostacoli, battute d'arresto e fallimenti con determinazione e resilienza. Nel contesto dell'istruzione superiore, la resilienza comprende dimensioni psicologiche, emotive e sociali che consentono agli studenti di affrontare le complessità della vita accademica e non solo. I programmi di sviluppo della resilienza cercano di coltivare questa resilienza multiforme, dotando gli studenti delle competenze, delle strategie e dei sistemi di supporto necessari per prosperare di fronte alle avversità.

Negli ultimi anni i programmi di rafforzamento della resilienza nell'istruzione superiore hanno guadagnato un'attenzione significativa grazie al riconoscimento dell'importanza di dotare gli studenti delle competenze e della mentalità necessarie per

affrontare efficacemente le sfide. Questi programmi sono concepiti per aumentare la capacità degli studenti di riprendersi dalle sconfitte, di adattarsi ai cambiamenti e di prosperare di fronte alle avversità. Questo testo concettuale mira a fornire una panoramica completa dei programmi di sviluppo della resilienza nell'istruzione superiore, compresi gli obiettivi, le componenti chiave, l'organizzazione e i potenziali benefici.

L'obiettivo principale dei programmi di sviluppo della resilienza nell'istruzione superiore è quello di dotare gli studenti delle risorse psicologiche e dei meccanismi di coping necessari per superare gli ostacoli e avere successo a livello accademico, personale e professionale. Questi programmi mirano a promuovere una mentalità di crescita, a sviluppare l'intelligenza emotiva, a migliorare le capacità di risoluzione dei problemi e a promuovere un senso di autoefficacia tra gli studenti. Di solito questi programmi si rivolgono a una o più delle seguenti componenti:

Empowerment: conferire agli studenti un senso di autoefficacia, infondendo fiducia nella loro capacità di superare le sfide e raggiungere i propri obiettivi.

-*Sviluppo delle competenze:* Coltivare competenze essenziali per la vita come la risoluzione dei problemi, la gestione dello stress, la regolazione delle emozioni e la comunicazione efficace, che sono fondamentali per la resilienza.

-*Cambiamento di mentalità:* promuovere una mentalità di crescita tra gli studenti, in cui le battute d'arresto sono viste come opportunità per imparare e crescere, piuttosto che come barriere insormontabili.

-*Creare una comunità accademica solidale e inclusiva*, in cui gli studenti si sentano in sintonia, apprezzati e sostenuti da compagni, insegnanti e personale.

-*Promuovere il benessere:* Promuovere il benessere olistico affrontando non solo i problemi accademici, ma anche le esigenze di salute mentale, emotiva e fisica.

In sostanza, i programmi di rafforzamento della resilienza di solito incorporano una serie di componenti progettati per promuovere lo sviluppo olistico e il benessere. Queste componenti possono includere:

-*Educazione psicologica*: fornire agli studenti informazioni e risorse relative alla resilienza, alla gestione dello stress e alla salute mentale.

-*Sviluppo delle competenze:* fornire agli studenti competenze pratiche come la comunicazione efficace, la gestione del tempo, la definizione degli obiettivi e la risoluzione dei conflitti.

Mindfulness e consapevolezza di sé: introduzione di pratiche come la meditazione mindfulness ed esercizi di riflessione per migliorare la consapevolezza di sé e la regolazione emotiva.

-*Sostegno e rete tra pari:* facilitare le opportunità per gli studenti di entrare in contatto con coetanei, mentori e reti di supporto, condividendo esperienze e fornendo sostegno reciproco.

-*Servizi di consulenza e salute mentale:* offrire l'accesso ai servizi di consulenza e alle risorse per la salute mentale agli studenti che devono affrontare disturbi o sfide significative.

D'altra parte, è importante notare che i programmi di sviluppo della resilienza coprono un'ampia gamma di componenti e possono essere organizzati attraverso:

-*Workshop e seminari:* workshop e seminari una tantum o ricorrenti che affrontano argomenti specifici legati alla resilienza e al benessere, come la gestione dello stress, le strategie di resilienza, le pratiche di mindfulness, la musica e le arti, la fotografia e la comunicazione e le tecniche di autocura.

-*Corsi e integrazione del curriculum*: integrare elementi di sviluppo della resilienza nei corsi accademici o offrire corsi indipendenti incentrati sullo sviluppo personale, il benessere o la resilienza.

-*Reti di sostegno tra pari:* istituire gruppi di sostegno tra pari, programmi di mentoring o ambasciatori della resilienza che offrano guida, incoraggiamento e solidarietà ai compagni di corso.

-*Servizi di consulenza e salute mentale*: fornire l'accesso a servizi di consulenza, gruppi di sostegno e risorse per la salute mentale per affrontare il disagio psicologico, l'ansia, la depressione o altri problemi di salute mentale.

-C*oinvolgimento e azione della comunità:* collaborare con le organizzazioni del campus, i club studenteschi e i partner della comunità per organizzare eventi, campagne e iniziative che promuovano la resilienza e il benessere nel campus.

-*Risorse e piattaforme online:* offrire l'accesso a risorse online, strumenti di auto-aiuto e comunità virtuali, in modo che gli studenti possano partecipare a contenuti sullo sviluppo della resilienza a distanza.

La partecipazione a programmi di sviluppo della resilienza nell'istruzione superiore può portare numerosi benefici agli studenti, tra cui:

-*Miglioramento del rendimento accademico*: una maggiore resilienza può aiutare gli studenti a gestire lo stress, a mantenere la concentrazione e a perseverare di fronte alle sfide accademiche.

-*Miglioramento del benessere:* Lo sviluppo della resilienza promuove il benessere emotivo, riduce i sintomi di ansia e depressione e favorisce la salute psicologica generale.

-*Migliore adattamento al cambiamento:* gli individui resilienti sono meglio preparati ad affrontare transizioni e cambiamenti inaspettati, sia nell'ambiente accademico che al di fuori di esso.

-*Successo accademico:* una maggiore resilienza fornisce agli studenti la resistenza e la perseveranza necessarie per superare le sfide accademiche, mantenere la concentrazione e raggiungere i propri obiettivi accademici.

-*Crescita personale:* lo sviluppo della resilienza promuove la crescita personale e la scoperta di sé, consentendo agli studenti di esplorare i propri punti di forza, scoprire le proprie passioni e perseguire obiettivi significativi.

-*Benessere emotivo:* lo sviluppo della resilienza coltiva l'intelligenza emotiva, la consapevolezza di sé e i meccanismi di coping, che contribuiscono a migliorare la salute mentale e il benessere emotivo.

-*Connessione sociale:* i programmi di sviluppo della resilienza facilitano la connessione sociale, il senso di appartenenza e le reti di supporto, promuovendo un senso di comunità e cameratismo tra gli studenti.

-*Preparazione alla vita dopo l'università:* le capacità di resilienza acquisite partecipando a questi programmi sono trasferibili a vari ambiti della vita, consentendo agli studenti di affrontare le transizioni, le sfide e le incertezze dopo l'università.

-*Aumento dell'occupabilità*: i datori di lavoro valutano la resilienza come una caratteristica cruciale sul posto di lavoro, in quanto indica la capacità di un individuo di prosperare in ambienti dinamici e incerti.

I programmi di sviluppo della resilienza svolgono un ruolo fondamentale nel promuovere il successo e il benessere degli studenti nei contesti di istruzione superiore. Dotando gli studenti delle competenze e della mentalità necessarie per superare le avversità, questi programmi permettono agli individui di prosperare a livello accademico, personale e professionale. Attraverso una combinazione di psicoeducazione, sviluppo delle competenze e servizi di supporto, i programmi di rafforzamento della resilienza contribuiscono a creare una comunità accademica più resistente e prospera.

Infine, possiamo affermare che i programmi di costruzione della resilienza nell'istruzione superiore fungono da catalizzatori per la crescita personale, il successo accademico e il benessere olistico degli studenti. Promuovendo la resilienza, responsabilizzando gli studenti e coltivando comunità di sostegno, questi programmi svolgono un ruolo cruciale nel formare la prossima generazione di leader, innovatori e agenti di cambiamento resilienti. Mentre l'istruzione superiore continua a evolversi, lo sviluppo della resilienza rimane un pilastro indispensabile per dotare gli studenti della capacità di prosperare in un mondo in continua evoluzione.

1.13. Implicazioni per la promozione della resilienza nell'istruzione superiore

Gli strumenti di valutazione della resilienza possono aiutare a identificare gli studenti che potrebbero essere alle prese con sfide accademiche o personali e che rischiano di abbandonare la scuola o di affrontare gravi problemi. Le università e gli istituti di istruzione superiore possono utilizzare queste informazioni per fornire servizi di supporto specifici, come la consulenza di vita, la consulenza accademica e la supervisione delle lezioni, per aiutare gli studenti a sviluppare le capacità di coping e a superare gli ostacoli.

Come dovrebbero fare? Le università e i college possono sviluppare programmi e interventi di rafforzamento della resilienza basati sui risultati delle valutazioni della resilienza. Questi programmi possono includere workshop, seminari e gruppi di sostegno, con l'obiettivo di migliorare le capacità di coping, l'autoregolazione emotiva e le reti di supporto psicosociale degli studenti. Fornendo agli studenti gli strumenti e le risorse necessarie per affrontare le sfide in modo efficace, le istituzioni possono promuovere la resilienza e il benessere in tutto il campus. Integrare i concetti di resilienza nel programma di studi può aiutare gli studenti a sviluppare le competenze necessarie per avere successo accademico e personale. Questo è, infatti, il modo in cui le istituzioni possono promuovere la resilienza e il benessere in tutto il campus.

Por exemplo, a inclusão de *módulos sobre gestão do stress*, construção de resiliência e sensibilização para a saúde mental em programas de mentoria ou em cursos de formação geral pode capacitar os estudantes a tomar *medidas proativas para melhorar o seu bem-estar e resiliência.*

Ad esempio, l'inserimento di moduli sulla gestione dello stress, sulla costruzione della resilienza e sulla consapevolezza della salute mentale nei programmi di tutorato o nei corsi di formazione generale può mettere gli studenti in condizione di adottare misure proattive per migliorare il loro benessere e la loro resilienza.

La promozione della resilienza nell'istruzione superiore richiede una comprensione completa dei meccanismi di *coping*, del benessere psicologico e dei risultati accademici degli studenti. Utilizzando strumenti per valutare la resilienza degli studenti universitari, le istituzioni possono identificare i soggetti a rischio e attuare interventi mirati per sostenere il loro benessere e il loro successo accademico.

Promuovendo una cultura di sostegno, integrando i concetti di resilienza nei programmi di studio e fornendo agli studenti gli strumenti e le risorse di cui hanno bisogno per affrontare le sfide in modo efficace, le università e i college possono promuovere la resilienza e consentire agli studenti di prosperare nella loro vita accademica e personale.

Secondo Sousa (2015b), le istituzioni devono quindi presentarsi con la capacità di sensibilizzare i propri studenti su: (i) la costruzione della conoscenza come riflessione condivisa; (ii) la costruzione della conoscenza come esercizio multimetodologico e intercontestuale; (iii) le relazioni intra- e interpersonali nell'insegnamento e nell'apprendimento; (iv) l'intercontestualità e la transgenerazionalità; (v) l'importanza della mutevolezza cognitiva nei processi di formazione professionale; (vi) e l'importanza della conoscenza e dell'uso delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Pertanto, questo contesto, ricco di diversità e imprevedibilità, implica che le molteplici situazioni devono essere affrontate con uno spirito di

iniziativa, creatività, innovazione, riflessione, critica e curiosità, in cui l'educazione alla resilienza si presenta come un'area promettente in questa società emergente, in cui non è mai stato così importante formare e preparare le persone all'imprevedibilità, al cambiamento, all'incertezza e, in ultima analisi, a quelle situazioni uniche e persino scioccanti che richiedono un maggiore impegno a favore della pace, della solidarietà, dell'isomorfismo, della giustizia e dello sviluppo di una maggiore resilienza.

1.14. Valutare la resilienza: strumenti

La resilienza è correlata a molteplici costrutti, in ambito educativo, e nello specifico nell'istruzione superiore, dopo una dettagliata rassegna degli strumenti per valutarla, presentiamo i più utilizzati nelle pubblicazioni internazionali.

- **La Connor-Davidson Resilience Scale** (CD-RISC), di Connor e Davidson (2003), è stata concepita come strumento per il contesto clinico con cui identificare precocemente i comportamenti resilienti e valutare le risposte degli adulti (fino a circa 65 anni di età) ai trattamenti psicologici. Tuttavia, esistono alcuni studi in cui il test è stato utilizzato su giovani di età compresa tra i 10 e i 18 anni. È uno dei più utilizzati e considerato uno dei più affidabili. Il questionario identifica 5 fattori:

- Competenza personale, standard elevati e tenacia.
- Fiducia nell'intuizione, tolleranza degli effetti negativi e forza di fronte allo stress.
- Accettazione positiva del cambiamento e relazioni sicure.
- Controllo.
- Influenza spirituale.

Consiste in 25 item di tipo Likert da 0 a 4 (per niente d'accordo, totalmente d'accordo), in cui il soggetto deve valutare come si è sentito nell'ultimo mese. I risultati offerti da questa scala sono "alta resilienza" per i punteggi più alti e "individui con bassa resilienza" per i punteggi più bassi. Nell'adattamento spagnolo del **CD-RISC 21** (Crespo et al., 2014), in situazioni di stress cronico, 4 dei 25 item sono stati eliminati perché ritenuti in grado di influenzare negativamente l'affidabilità della scala. Tra parentesi, va sottolineato che ogni Paese del consorzio che ha voluto utilizzare questa scala ha finito per cercare quella di riferimento per la propria popolazione, come è accaduto, ad esempio, in Portogallo.

Pertanto, il CD-RISC 21 ha un'elevata affidabilità, pari a 0,90. Infine, stabilisce 4 fattori:

·Capacità di affrontare e persistere in situazioni di stress.
·Capacità di superare e raggiungere gli obiettivi.
·Valutazione positiva.
·Fiducia.

- **La Scala di resilienza di Wagnild (ER-14)** (2009), tradotta in spagnolo da Sánchez-Teruel e Robles-Bello (2015), è composta da 14 item misurati con una scala Likert a sette scelte. Il questionario valuta il grado di resilienza personale, considerata un tratto positivo della personalità che consente all'individuo di adattarsi a situazioni

avverse. Comprende due dimensioni della resilienza, la competenza personale e l'accettazione di se stessi e della vita.

Strumenti per la valutazione dei costrutti che compongono la resilienza: nella maggior parte degli studi è molto comune trovare più di uno strumento per la valutazione del costrutto complessivo di resilienza, la maggior parte dei quali lo combina con strumenti che valutano i concetti che lo compongono e che sono direttamente correlati al suo miglioramento. Dopo un'analisi esaustiva della letteratura, presentiamo quelli che il team di RESUPERES ritiene più appropriati:

- Obiettivi educativi

  - *Questionario sugli obiettivi degli adolescenti (CMA)* di Sanz de Acedo et al. (2003). Il questionario è composto da un totale di 79 item, con risposte Likert a 6 punti per le seguenti dimensioni: riconoscimento sociale ("essere un leader in un gruppo"), interpersonale ("essere onesto con gli altri"), sport ("essere in buona forma fisica"), emancipazione ("avere la libertà di prendere le mie decisioni"), istruzione ("ottenere voti alti per poter andare all'università"), sociopolitica ("appartenere a un partito politico") e impegno personale ("lavorare con entusiasmo per raggiungere gli obiettivi che voglio"). Per il processo di creazione e validazione del questionario è stato utilizzato come base il GSQ (Goal Setting Questionnaire) di Carroll et al. (1997), composto da 57 item raggruppati in otto fattori di primo ordine e tre di secondo ordine.

  - *Il questionario ridotto sugli obiettivi per gli adolescenti (CMA-R),* di López-Mora et al. (2017), è utilizzato per scoprire le motivazioni che la popolazione target ha nelle diverse aree della propria vita. La scala ridotta è composta da 26 item e comprende le seguenti sette dimensioni: "Riconoscimento sociale", che comprende la leadership di un gruppo; "Interpersonale" o sincerità con gli altri; "Sport", legato a un'adeguata condizione fisica; "Emancipatorio", come la capacità di prendere decisioni; "Educativo", associato al raggiungimento di un elevato rendimento scolastico; "Sociopolitico", l'appartenenza a un partito politico; "Impegno personale", come la realizzazione degli obiettivi proposti.

- Efficacia. Scala di autoefficacia di Baessler e Schwarzer (1996). Si riferisce alla fiducia nelle proprie capacità di gestire lo stress. È una scala di tipo Likert che comprende 10 item. Un punteggio più alto dimostra il maggior livello di autoefficacia percepito dai soggetti, mentre un punteggio più basso riflette un livello inferiore di autoefficacia.

- Concetto di sé. Modulo 5 sul concetto di sé (AF5): Questo questionario si concentra sullo studio dei diversi aspetti del concetto di sé, ovvero la percezione che una persona ha di sé. La versione di García e Musitu (1999) è composta da 30 item che vengono valutati utilizzando una scala Likert a cinque opzioni, valutando così le dimensioni accademiche, sociali, emotive, familiari e fisiche del concetto di sé.

- Relazioni sociali. Scala di valutazione delle abilità sociali: il questionario proposto da Goldstein et al. (1980) mira a determinare la frequenza con cui compaiono le abilità sociali. La scala è composta da 50 item a cui si risponde utilizzando una scala di tipo Likert che comprende le seguenti dimensioni: abilità sociali di base; abilità sociali avanzate; abilità sociali relative ai sentimenti; abilità alternative all'aggressione; abilità per gestire lo stress; abilità di pianificazione.

- Sostegno alla famiglia. Scala del clima familiare. Tradotta in spagnolo da Fernández-Ballesteros e Sierra (1989), valuta l'ambiente sociale e familiare dei soggetti. Il questionario è composto da 90 item che misurano le dimensioni "sviluppo", che valuta la rilevanza all'interno della famiglia favorita dalla convivenza; "stabilità" misura la struttura e l'organizzazione della famiglia e il grado di controllo che alcuni membri della famiglia normalmente esercitano sugli altri; "relazioni" valuta il grado di comunicazione all'interno della famiglia e l'interazione tra i suoi membri. Si tratta di un adattamento della Family Environment Scale (FES) di Moos e Moos (1981).

- Regolazione emotiva. Il Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ) di Garnefski et al (2001), nella sua versione spagnola di Domínguez-Sánchez et al (2011), valuta le nove strategie di coping cognitivo ed emotivo in situazioni di stress. Consiste in una scala Likert a 36 item e comprende le dimensioni dell'autocolpevolizzazione, dell'accettazione, della ruminazione, della focalizzazione positiva, della pianificazione, della rivalutazione positiva, dell'assunzione di prospettiva, della drammatizzazione e della colpevolizzazione degli altri.

- Ottimismo. Il Life Orientation Test di Scheier et al. (1994) misura le differenze tra ottimismo e pessimismo generalizzato. Tradotto in spagnolo da Otero et al. (1998), è composto da 10 item valutati utilizzando una scala di tipo Likert con cinque opzioni.

- Umorismo. Scala multidimensionale del senso dell'umorismo (MSHS) di Thorson e Powell (1993). Convalidata in spagnolo da Carbelo (2006). La scala di misurazione del senso dell'umorismo è uno strumento valido e affidabile da utilizzare nella nostra cultura. La struttura del senso dell'umorismo si articola in tre dimensioni, descritte come: "competenza o capacità di usare l'umorismo", "umorismo come meccanismo di controllo della situazione", "apprezzamento sociale".

- Empatia. La Basic Empathy Scale di Jolliffe e Farrington (2006) misura l'empatia, ossia la comprensione e la partecipazione allo stato emotivo o al contesto di una terza persona. Misura l'empatia cognitiva e affettiva attraverso 20 item misurati con una scala Likert a cinque opzioni. Inoltre, presenta due dimensioni, cognitiva e affettiva. In Spagna è stato tradotto e validato in spagnolo da Oliva et al (2011).

- La Basic Empathy Scale Brief (BES-B) valuta 2 dimensioni con 9 item: empatia affettiva ed empatia cognitiva. L'empatia cognitiva si riferisce alla percezione e alla comprensione degli altri, mentre l'empatia affettiva valuta la reazione emotiva causata dai sentimenti degli altri.

- *Coping.* Il Coping Strategies Inventory (CSI) di Tobin et al. (1989) è uno degli strumenti di riferimento per misurare il coping da una struttura gerarchica. L'obiettivo di questo questionario è quello di scoprire quali situazioni causano problemi alle persone nella loro vita quotidiana e come affrontano questi problemi. Lo strumento originale è composto da 72 item, raggruppati in otto sottoscale che si riferiscono a diverse strategie di coping: problem solving, ristrutturazione cognitiva, supporto sociale, espressione emotiva, evitamento dei problemi, pensiero positivo, isolamento sociale e autocritica. Cano et al. (2007) hanno realizzato l'adattamento spagnolo dello strumento, riducendolo a 40 item e replicando il fattore primario dello strumento originale, riferito alle otto sottoscale che misurano le strategie di coping. Tuttavia, le sotto-scale secondarie e terziarie dello strumento originale non sono state replicate.

In sintesi, nella Tabella 1.1 presentiamo gli strumenti utilizzati per misurare la resilienza, sia in generale che nei costrutti più rilevanti che la compongono.

Strumento di valutazione utilizzato per valutare la resilienza nell'istruzione superiore Selezionato per l'uso nel progetto RESUPERES. Infine, è importante notare che il CD-RISC è stato selezionato per essere utilizzato nell'ambito del progetto RESUPERES. È stato somministrato per valutare i cambiamenti nella resilienza dopo tutte le azioni del progetto e, in particolare, dopo l'attuazione dei programmi di intervento del progetto. Questa misura è stata applicata per raccogliere dati su cinque dei principali costrutti di resilienza, ovvero creatività, mindfulness (introspezione), leadership, lavoro di squadra e patrimonio culturale. I dati relativi a questa misura sono riassunti nella tabella seguente (Tabella 1.2.).

Tabela 1.1.
Strumenti di valutazione per misurare la resilienza (Cepero, 2024).

COSTRUTTI DI RESILIENZA	MISURAZIONE STRUMENTI
Resilienza (impegno, sfida, controllo), coping, adattabilità/flessibilità, senso dello scopo, ottimismo, regolazione emotiva e cognitiva e autoefficacia..	-CD-RISC (Connor e Davidson, 2003)
1. Creatività: Competenze interpersonali	-CD-RISC (Connor e Davidson, 2003) -Scala di valutazione delle abilità sociali (Goldstein et al., 1980)
2. Coping	-CD-RISC (Connor e Davidson, 2003) - Inventario delle strategie Coping (Tobin et al., 1989)
3. Senzo dello scopo e del futuro: Obiettivi educativi	-CD-RISC (Connor e Davidson, 2003) -Breve questionario sugli obiettivi per gli adolescenti (CMA-R) (López-Mora et al., 2017) -Questionario sugli obiettivi per gli adolescenti (Sanz de Acedo Lizarraga et al., 2003).
4. Autonomía	La scala di Lawton e Brody: valutare l'autonomia nella vita quotidiana
5. Patrimonio: Patrimonio culturale: Ideologia personale	-CD-RISC (Connor e Davidson, 2003) -Inventario delle strategie di coping (Tobin et al., 1989)
6. Abitudini di attività fisica	-IPAQ -SF (Craig et al., 2003)
7. Concetto di sé: accademico, sociale, eccitante, familiare e fisico.	-AF-5 (García e Musitu, 2001)
8. Autostima	-Scala dell'autostima di Ronserberg (RSE) (Rosenberg, 1965)
9. Depressione, ansia e stress	-DASS-21 (Lovinbond e Lovinbond, 1995)
10. Fattori di personalità: estroversione, gradevolezza, coscienziosità, nevroticismo e apertura all'esperienza	-BIG FIVE-44 (Benet-Martínez e John, 1998)
11. Empatia	-Scala di base dell'empatia breve (Jollife e Farrington, 2006)
12. Regolazione emotiva	-Questionario sulla regolazione cognitiva delle emozioni (CERQ) (Garnefski et al., 2001)
13. Efficacia	-Scala di autoefficacia (Baessler e Schwarzer, 1996)
14. Ottimismo	-Test di orientamento alla vita (Scheier et al., 1994)
15. Umorismo	-Scala multidimensionale del senso dell'umorismo (Thorsol e Powell, 1991)

Fonte: *Come valutare la resilienza nell'istruzione superiore? de Padial et al. (2004).*

Tabela 1.2
Tabella riassuntiva degli strumenti di valutazione per misurare la resilienza nell'istruzione superiore nel Progetto RESUPERES

RESILIENZA		MISURAZIONE STRUMENTI
RESILIENZA	Resilienza (impegno, sfida, controllo), coping, adattabilità/flessibilità, senso dello scopo, ottimismo, regolazione emotiva e cognitiva e autoefficacia. autoefficacia.	CD-RISC (Connor e Davidson, 2003) Copyright in tutte le lingue RESUPERES.
COMPETENZE DELLA RESILIENZA RESUPERES	**Creatività, Mindfulness, Leadership, Teamwork e Patrimonio Culturale**	CD-RISC (Connor e Davidson, 2003) Copyright in tutte le lingue RESUPERES.

Fonte: *Come valutare la resilienza nell'istruzione superiore? de Padial, et al. (2004).*

Co-funded by
the European Union

RESUPERES

Capitolo 2. Costruire la Resilienza

CAPITOLO 2. Costruire la resilienza

2.1. Le sette C della resilienza

L'American Psychological Association definisce la resilienza come "il processo di adattamento di fronte ad avversità, traumi, tragedie, minacce o fonti significative di stress, come problemi familiari e relazionali, gravi, problemi di salute o fattori di stress sul posto di lavoro e problemi finanziari" (APA Dictionary of Psychology-https: //www.apa.org/topics/resilience).

Ogni individuo sperimenterà alti e bassi per tutta la vita, non è possibile prepararsi o controllare ogni fattore di stress, ogni tragedia, perdita o crisi che può capitare. Tuttavia, gli individui possono controllare il modo in cui rispondono a tali eventi. È qui che entra in gioco la resilienza. Non è un tratto della personalità, o qualcosa con cui nasciamo. La resilienza riguarda pensieri, sentimenti e comportamenti, che possono essere appresi e possono aiutare a riprendersi dopo le avversità. L'obiettivo principale della promozione della resilienza è quello di raggiungere una società più sana e funzionale, sia in termini di qualità che di salute mentale (Matos et al., 2015).

Diversi modelli definiscono i fattori che aiutano a costruire la resilienza (Ledesma, 2014). Wolin e Wolin (1993) propongono un modello che consente a genitori, insegnanti, psicologi e altri professionisti di applicare il concetto in termini pratici. All'interno di questo modello, i problemi, i pericoli e le avversità sono visti come sfide che si presentano agli individui. Secondo questi autori, nessuno è infallibile e tutti gli individui sono vulnerabili

Wolin e Wolin (1993) sostengono che esistono sette resilienze interpersonali. Questi rappresentano un insieme di forze interne che vengono mobilitate dagli individui nella lotta contro le avversità. Il loro modello delinea sette *pilastri* della resilienza (Figura 2.1). Questi sono *l'intuizione*, *l'indipendenza*, *le relazioni*, *l'iniziativa*, *la creatività*, *l'umorismo* e *la moralità*. Propongono che queste sette resilienze possano funzionare come strumenti che forniscono la tabella di marcia o la guida per aiutare gli esseri umani nella ricerca di forze interne quando affrontano problemi e avversità.

Figuras 2.1.
Il modello di Wolin e Wolin (1993).

Una sintesi dei risultati empirici riportati da Wolin e Wolin (1993) nel loro lavoro sulle sette resilienze porta alla luce le caratteristiche inerenti a ciascuna resilienza in una data fase della vita.

1 – Intuizione (Fig. 2.2.): Descrive la mentalità di porsi domande difficili e rispondere onestamente. Nei bambini, questa abilità assume la forma *di percezione,* o sensazione, e denota l'intuizione preverbale che qualcosa non va. Nei giovani si manifesta come *sapere,* o conoscenza, che è la consapevolezza sistematica e ben articolata della difficoltà. Negli adulti, si riferisce alla capacità più matura di *comprendere,* concretamente, comprendere, significare empatia, comprensione degli altri e tolleranza per la complessità e l'ambiguità.

Figura 2.2.

Intuizione nel modello di Wolin & Wolin, 1993.

2 – *Indipendenza* (Fig. 2.3.)*:*Consiste nella capacità di stabilire dei limiti tra il proprio ambiente e gli ambienti avversi, compreso l'allontanamento emotivo e fisico dai problemi. Nei bambini, questa abilità inizia con *l'allontanamento,* in altre parole, la deviazione, l'allontanamento quando sorgono difficoltà. Nei giovani si manifesta attraverso *il disimpegno,* il distacco, che permette di allontanarsi e di stare lontano dai problemi. Negli adulti, questa abilità assume la forma di *separazione,* che equipaggia gli individui a stare lontani e separarsi dalle fonti dei problemi.

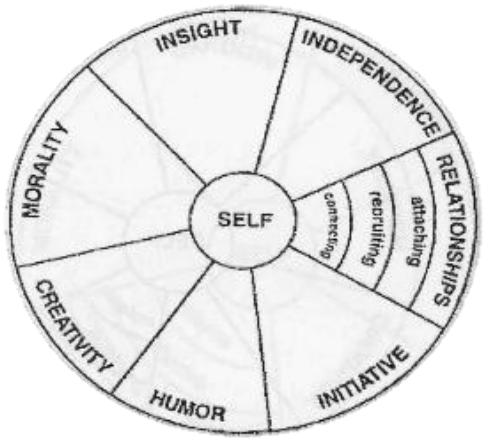
Figuras 2.3.

Indipendenza nel modello di Wolin & Wolin, 1993.

3 – *Relazionalità* (Fig. 2.4.): Riguarda la capacità di relazionarsi con gli altri e mantenere relazioni stabili e sane. Nei bambini, questa abilità emerge attraverso *il contatto,* in cui i bambini entrano in contatto con gli altri per consentire loro di stabilire legami superficiali con altri individui emotivamente disponibili. Nei giovani, questa abilità si manifesta attraverso *il reclutamento,* in altre

parole, la tendenza deliberata a impegnarsi con adulti o coetanei che sono disponibili e di supporto. Negli adulti, queste abilità assumono la forma *di un attaccamento* attraverso legami personali e reciprocamente gratificanti, caratterizzati da un equilibrio tra dare e ricevere.

Figuras 2.4.
Relazionalità nel modello di Wolin & Wolin, 1993.



4 – *Iniziativa* (Fig. 2.5.): Riguarda la capacità di autodominarsi. Include capacità di risoluzione dei problemi e il desiderio di risolvere situazioni e sviluppare azioni costruttive. Nei bambini, questa abilità assume la forma *di esplorazione*, che comporta l'esplorazione attraverso tentativi ed errori. Nei giovani, questo si evolve in *lavoro*, con il lavoro che comporta la risoluzione di problemi in un'ampia area di attività. Negli adulti, l'abilità matura ulteriormente nel *generare* o creare, in cui si manifesta come entusiasmo e gusto per progetti e situazioni stimolanti.

Figuras 2.5.
Iniziativa nel modello di Wolin & Wolin, 1993.

5 & 6 - *Creatività e Umorismo* (Fig. 2.6.): *Creatività e umorismo: la* creatività è la capacità di creare ordine, bellezza e scopo dal caos e dal disordine, mentre l'umorismo è la capacità di trovare il comico nel tragico. Si tratta di funzionalità correlate. Nei bambini, entrambi prendono la forma *del gioco*: il gioco consiste nel saper usare l'immaginazione per costruire un mondo che sia conforme ai loro desideri; nei giovani prendono la *forma del modellismo*, cioè dell'arte e della commedia per dare forma estetica ai pensieri; e negli adulti, ogni concetto matura in modo diverso, in Creatività è una *composizione*, che è correlata alla capacità di comporre oggetti artistici; e in Umorismo, *ridere*,

risultando nella conseguenza di come il senso dell'umorismo e la risata aiutino a ridurre l'impatto emotivo delle avversità, fornendo sollievo e promuovendo il benessere generale.

Figuras 2.6.

Creatività e Umorismo nel modello di Wolin & Wolin, 1993.

7 – *Moralità* (Fig. 2.7.)*:* É definita come la capacità di agire in base a una coscienza informata, compresa l'assunzione di rischi in difesa dei propri ideali e il piacere di aiutare gli altri. Nei bambini, questo si manifesta *come giudizio*, cioè la capacità di distinguere il bene dal male. Negli adolescenti, questa abilità assume la forma di *valutazione* o utilizzo della valutazione ragionata come base per il processo decisionale. Negli adulti, l'abilità matura in *servizio*, con questo che comporta sentimenti di obbligo nel perseguimento di una vita personale soddisfacente e il senso di impegnarsi e contribuire al benessere di tutti.

Secondo questo modello (Wolin & Wolin, 1993), è importante promuovere lo sviluppo delle manifestazioni precoci che emergono durante l'infanzia, continuano nell'adolescenza e maturano nell'età adulta. Questo modello evidenzia l'importanza di essere attenti e di sviluppare i punti di forza dei giovani, indipendentemente dalle loro prime esperienze di vita. I giovani devono essere incoraggiati per dare loro un senso di speranza e creare servizi e programmi mirati alla resilienza così attentamente caratterizzati dagli autori.

Figura 2.7.

Moralità nel modello di Wolin & Wolin, 1993.

Con questo obiettivo in mente, anche molti altri autori propongono diverse guide e modelli per promuovere la resilienza fin dalla tenera età. Secondo il pediatra Kenneth Ginsburg, specializzato nella costruzione della resilienza nei bambini (dai 18 mesi ai 18 anni), esistono sette qualità che possono aiutare a costruire la resilienza. Crede che se l'obiettivo è che i bambini sperimentino il mondo nel modo più completo possibile, con un po' del suo dolore e tutta la sua gioia, la resilienza è un'abilità essenziale.

❖ **Le 7 qualità, le 7C della resilienza (Ginsburg y Jablow, 2011):** hanno sviluppato il modello delle 7C per fornire un approccio pratico ai genitori e alle comunità per preparare i bambini a prosperare:

1.-Competenza: si riferisce alla capacità di saper gestire efficacemente le situazioni stressanti. Bisogna possedere le competenze necessarie per affrontare le sfide e avere l'opportunità di esercitarsi nell'uso di queste abilità per sentirsi competenti per affrontare le situazioni. Si tratta di molto di più della vaga sensazione di non essere in grado di fare qualcosa. I bambini diventano competenti sviluppando abilità che consentono loro di fidarsi del proprio giudizio e di fare scelte responsabili. Portare l'attenzione su ciò che i giovani sanno fare bene, fornendo loro al tempo stesso l'opportunità di acquisire nuove competenze, aumenta il loro senso di competenza. La competenza è minata quando ai giovani viene impedito di provare cose nuove e di riprendersi da soli quando falliscono.

Come aiutare?

- Incoraggia i bambini a concentrarsi e a sviluppare i loro punti di forza. Quando gestiscono una situazione con competenza, riconosci i loro risultati e l'impatto che questo avrà sugli altri e su se stessi.

- Lascia che i bambini commettano errori sicuri in modo che abbiano l'opportunità di correggersi. Evita di cercare di proteggerli da ogni inciampo.

- Le lezioni sono troppo complesse da capire per i bambini piccoli e troppo stressanti da ascoltare per gli adolescenti. Invece, scomponi le idee un passo alla volta in modo che possano veramente capire i tuoi punti e sentirsi padroni della lezione che ti viene insegnata.

2.-Fiducia: la fiducia nelle proprie capacità è radicata nella competenza. I bambini acquisiscono sicurezza essendo in grado di dimostrare la loro competenza in situazioni reali. Non si costruisce dicendo ai bambini che sono speciali o preziosi. Piuttosto, i bambini acquisiscono fiducia man mano che dimostrano la loro competenza in situazioni reali. Quando i genitori sostengono i bambini nello sviluppo delle competenze, i bambini credono di poter affrontare le sfide e acquisire la fiducia di cui hanno bisogno per provare cose nuove. Si fidano della loro capacità di fare scelte sagge.

Come aiutare?

- Invece di concentrarti solo sui risultati, incoraggia lo sviluppo di qualità personali come l'equità, l'integrità, la perseveranza e la gentilezza.
- Loda i bambini in modo onesto e specifico. Piuttosto che dire: "Sei un grande artista!", di': "Adoro i colori che hai usato in quel dipinto. Guarda gli uccelli rossi e blu brillanti!" Gli elogi specifici sono più credibili e il tuo feedback avrà un impatto maggiore.
- Incoraggia i bambini a lottare per obiettivi che rientrano nelle loro capacità, ma che rappresentano un passo avanti rispetto a ciò che hanno già raggiunto.

3.-Connessione: è probabile che i bambini con stretti legami con amici, familiari e gruppi comunitari abbiano un senso di sicurezza e di appartenenza più forti. Questi bambini hanno maggiori probabilità di avere valori forti e sono meno propensi a cercare comportamenti distruttivi alternativi. Entrare in empatia con le emozioni positive e negative dei bambini li aiuta a sentirsi conosciuti, compresi e adorati. Questa rete di sicurezza emotiva fornisce loro le basi di cui hanno bisogno per esprimere i

loro sentimenti e trovare soluzioni ai loro problemi. I collegamenti con gruppi civici, educativi, religiosi e sportivi possono anche aumentare il senso di appartenenza e la sicurezza di un giovane in un mondo più ampio.

Come aiutare?

- Permettere ai bambini di avere ed esprimere tutti i tipi di emozioni. Non incoraggiarli a sopprimere i sentimenti spiacevoli.
- Dimostra che le relazioni contano affrontando direttamente i conflitti. Lavora per risolvere i problemi piuttosto che lasciarli marcire.
- Incoraggia i bambini a sviluppare relazioni strette con gli altri. Dare l'esempio promuovendo le proprie relazioni sane.

4.-Carattere: i bambini con "carattere" godono di un forte senso di autostima e fiducia. Sono in contatto con i loro valori e si sentono a proprio agio nell'attenersi ad essi. Possono dimostrare un atteggiamento premuroso nei confronti degli altri. Ogni famiglia ha la sua idea di ciò che costituisce un buon carattere. Qualunque siano le specifiche, i bambini hanno bisogno di un senso fondamentale di ciò che è giusto e di ciò che è sbagliato per assicurarsi di essere preparati a contribuire al mondo e diventare adulti stabili. Questo è il carattere. Aiuta i bambini a sentirsi a proprio agio nell'attenersi ai propri valori e a dimostrare un atteggiamento premuroso nei confronti degli altri.

Come aiutare?

- Parla con i bambini del modo in cui i loro comportamenti influenzano le altre persone in modo positivo e negativo.
- Incoraggia i bambini a considerare il bene e il male quando fanno delle scelte. Aiutali a guardare oltre la soddisfazione immediata o i desideri egoistici.
- Quando prendi decisioni o agisci, incoraggia i bambini a esprimere ad alta voce come hanno considerato i bisogni degli altri.
- Lavora con i bambini per aiutarli a chiarire ed esprimere i propri valori.
- Sii un modello. Le azioni contano più delle parole.

5.-Contributo: quando i bambini sono in grado di vedere il proprio contributo personale al mondo, sono in grado di imparare la potente lezione che il mondo è un posto migliore perché ci sono dentro. Quando i bambini ricevono gratitudine e lodi per i loro input, diventano più disposti ad agire e a fare scelte che migliorano il mondo, migliorando così la loro competenza, il loro carattere e il loro senso di connessione. I bambini e i giovani acquisiscono un senso di scopo vedendo l'importanza del loro contributo, che può, a sua volta, motivarli ad agire per migliorare il mondo. Imparano anche che contribuire fa sentire bene e diventano guidati da un senso di impegno e responsabilità invece che di pietà. Questo può aiutare i bambini a sentirsi più a proprio agio nel rivolgersi agli altri per assistenza senza sentirsi in imbarazzo.

Come aiutare?

- Comunica ai bambini (in un modo che sia appropriato alla loro età) per informarli che molte persone nel mondo non hanno i soldi, la libertà e la sicurezza di cui hanno bisogno.
- Insegna l'importante valore di servire gli altri.
- Modella la generosità in termini di tempo, energia e risorse.
- Creare opportunità per i bambini di contribuire in un modo specifico, ad esempio attraverso il volontariato.

6.-Coping: i bambini che hanno un ampio repertorio di abilità di coping (abilità sociali, capacità di riduzione dello stress) sono in grado di affrontare in modo più efficace e sono meglio preparati a

superare le sfide della vita. I bambini che riescono a distinguere tra una crisi e una battuta d'arresto relativamente minore possono evitare un'ansia inutile. Un ampio repertorio di meccanismi di coping positivi e adattivi può anche aiutare i bambini a evitare pericolose soluzioni rapide per lo stress. Quando sono in crisi, strategie come l'esercizio fisico, la restituzione, la pratica di tecniche di rilassamento e dormire e mangiare bene possono offrire sollievo.

Come aiutare?

- Aiuta i bambini a capire la differenza tra una crisi reale e qualcosa che sembra tale nel momento in cui sta accadendo.
- Modella la risoluzione dei problemi passo dopo passo. Evita di reagire emotivamente quando sei sopraffatto.
- Dimostra l'importanza di prendersi cura del proprio corpo attraverso l'esercizio fisico, una buona alimentazione e un sonno adeguato. Pratica le tecniche di rilassamento.

7.-Controllo: quando i bambini si rendono conto di avere il controllo sulle loro decisioni e azioni, è più probabile che capiscano la forma che il loro processo decisionale dovrebbe assumere per essere in grado di riprendersi dalle sfide della vita. Quando i genitori prendono tutte le decisioni, i bambini possono credere che le cose accadano semplicemente a loro piuttosto che credere che le cose accadano per loro. I bambini che mancano di un senso di controllo sentono che le loro azioni non contano. Possono diventare passivi, pessimisti o addirittura depressi. Ma i bambini resilienti sanno di avere il controllo interno. Sanno che possono fare la differenza.

Come aiutare?

- Incoraggia i bambini a riconoscere anche i loro piccoli successi in modo che sappiano che possono avere successo.
- Premiare le dimostrazioni di responsabilità con una maggiore libertà.
- Ricordate che la parola "disciplina" significa insegnare, non punire o controllare.

Indipendentemente dal modello proposto, una volta che ogni qualità o fattore è stato studiato e analizzato individualmente, si può concludere che il fenomeno della resilienza da un punto di vista olistico è condizionato da fattori fisiologici, psicologici e sociologici. La capacità di sviluppare una risposta straordinariamente efficace e altamente qualificata di fronte a situazioni stressanti ha un "effetto rimbalzo" positivo. Le condizioni sociologiche e fisiologiche sono tutte in gioco e determinano una risposta globale negli esseri umani che viene stabilizzata da fattori fisici (Ortega & Saavedra, 2014).

2.2. La "Casita" della resilienza[1]

La 'Casita' della resilienza (Vanistendael, 2018; Vanistendael & Lecomte, 2000) è un modello applicativo olistico realizzato dal Bureau International Catholique de l'Enfance di Ginevra. È particolarmente utilizzato dai professionisti e dagli operatori dell'infanzia. La "Casita" è uno strumento molto utile per coloro che desiderano costruire o rafforzare la resilienza e navigare tra gli eventi della vita. È particolarmente adatto per stabilire e riconoscere processi e percorsi di resilienza in quanto può rappresentare la complessità e la multidimensionalità della resilienza. La Casita è un modello che esprime efficacemente la natura multifattoriale e il dinamismo della processualità che caratterizza la resilienza.

Attraverso l'uso dell'autobiografia e delle storie di vita, il modello-Casita ha il vantaggio di combinare elementi generalizzabili, che comprendono fattori di resilienza riconosciuti dalla ricerca,

[1] Il paragrafo 2.2 è stato scritto da Maria Federica Paolozzi.

con l'unicità dell'individuo e della situazione. In questo modo, il modello affronta due vincoli contraddittori che spesso vengono imposti sul campo e consente di organizzare e combinare questi due approcci divergenti in un unico modello, trasformandoli in due parti complementari dello stesso concetto di resilienza.

Lo scopo centrale della costruzione di una Casita è quello di attirare la nostra attenzione sulle risorse mentre si descrive o si cerca di visualizzare e analizzare la condizione concreta del nostro presente e della nostra storia in relazione alle nostre aspirazioni, desideri e possibilità.

Nella costruzione della Casita, Vanistendael (2018) identifica diversi criteri di resilienza che dovrebbero essere applicati. Tuttavia, l'autore riconosce che questi criteri non sono assoluti o esaustivi, né quantitativamente misurabili o meccanicisticamente determinanti di una risoluzione efficace e definitiva quando si tratta di superare gli ostacoli:

- Un certo grado di autonomia, la capacità di integrarsi in una comunità, trovare soluzioni positive e realistiche ai problemi e cercare aiuto quando necessario.
- Un'immagine di sé positiva ma realistica.
- La capacità di guardare al futuro, di costruire e portare a termine un progetto, anche quando il progetto è modesto e alla portata delle proprie capacità.
- La capacità di sviluppare relazioni.
- La capacità di impegnarsi in qualcosa per gli altri o per una causa al di fuori di se stessi, e di farlo, ove possibile, atraverso un impegno a lungo termine (lavoro, volontariato, altruismo realistico, ecc.).
- La capacità di applicare le competenze positive apprese in precedenza.

La flessibilità del modello offre diversi vantaggi. In primo luogo, colloca gli individui in una dimensione concreta, vale a dire nel loro ambiente di vita, e li immerge nella loro rete di relazioni, producendo, così, una connessione emotiva che va oltre una comprensione puramente intellettuale. L'immagine di una Casita (casetta) e delle sue dimensioni è comprensibile e riconoscibile per persone di tutte le età, condizioni, lingue e culture.

L'elaborazione di una "Casita" non richiede un progetto rigido e standardizzato in linea con il modello standard di riferimento ma può e deve adattarsi, per quanto possibile, alle specifiche esigenze ed essere ridisegnata in base all'esperienza vissuta dell'utente. A tal fine, alla "Casita" possono essere aggiunti vari ambienti ed elementi. Può rappresentare la propria casa o il proprio luogo di lavoro, la scuola, la classe, ecc. Può essere costruito individualmente o in gruppo, può rappresentare un'esperienza o una circostanza specifica, come un progetto di lavoro o di studio, un viaggio, una fase della vita, ecc., e può riguardare una specifica dimensione di vita (lavoro, famiglia, attività specifiche, questioni specifiche).

Per costruire la "Casita" si possono utilizzare anche diversi tipi di materiali, come semplici materiali da disegno per abbozzare il contorno di una casa e materiali come il cartone o il compensato per creare una forma tridimensionale dell'edificio, e, ancora, programmi, piattaforme e applicazioni per creare una versione digitale. La creazione della "Casita" è legata a vari costrutti della resilienza come la conoscenza di sé, l'impegno per il successo personale e interpersonale, l'autovalutazione, la costruzione di un clima democratico, la riflessione interiore e l'introspezione, lo scopo nella vita, la padronanza dell'ambiente e l'empowerment.

Un esempio di modello "Casita" è fornito da Paolozzi (2023); Paolozzi et al., (2023) in relazione alla sfera professionale e al mondo del lavoro in ambito universitario, attingendo a spunti di

riflessione provenienti dalla pedagogia del lavoro, dalla psicologia del lavoro e dagli studi sulla resilienza all'interno delle organizzazioni.

Sul piano pedagogico, una piena considerazione della formazione alla sicurezza e l'attenzione al fenomeno dello stress lavoro-correlato nelle organizzazioni implica il riconoscimento che un modello di formazione tradizionale non è sufficiente quando si tratta di incidere sulla resistenza degli individui al cambiamento e promuovere il benessere reale rispetto alla semplice allusione al benessere. Sono necessari modelli in grado di affrontare e imparare a gestire i vissuti emozionali negativi e di evidenziare che le modalità di condivisione della conoscenza del processo lavorativo tra gli agenti coinvolti nel processo non possono essere considerate né superflue né in alcun modo ostruttive al corretto funzionamento dell'organismo complessivo (Sirignano, 2019; Sirignano et al., 2023).

Vale la pena notare che sono state condotte solo poche ricerche specificamente con il personale universitario rispetto a quelle rivolte agli studenti universitari e agli insegnanti delle scuole primarie e secondarie. Tuttavia, recenti studi dimostrano che, anche al di fuori dell'Italia, lo *stress* lavoro-correlato tra i lavoratori universitari è in aumento, con predisposizioni generali a un maggiore *stress* nel contesto lavorativo che sembrano estendersi al settore universitario. I cambiamenti, le riorganizzazioni in corso, le fusioni e le scissioni di varie strutture educative e amministrative, l'introduzione di contratti a tempo determinato, le difficoltà nell'ottenere fondi, la competizione con i colleghi e la precarietà della propria posizione lavorativa hanno portato il personale accademico ad essere molto più esposto a rischi come lo *stress* lavoro-correlato (WRS) e il *burnout* (Ingusci et al., 2019).

Nella prospettiva della pedagogia del lavoro, ad esempio, il lavoro si delinea come un "campo di educabilità", che si pone come contesto educativo e relazionale privilegiato attraverso il quale avviare un processo di negoziazione e di attribuzione di nuovi significati al percorso esistenziale e, quindi, capace di contribuire allo sviluppo democratico della personalità e alla piena realizzazione dell'individuo (Dato, 2009, p. 35).

Ponendo l'attenzione sullo sviluppo e l'evoluzione della ricerca nel campo della psicologia del lavoro, come, ad esempio il modello *Job Demand-Control* (Karasek, 1979) e il *Job Demands-Resources* (Demerouti & Bakker et al., 2001), è possibile osservare un progressivo spostamento dell'attenzione da un numero limitato di categorie e di variabili che definiscono un approccio ristretto, schematico e meccanicistico di possibili scenari, verso la considerazione di una sfera più ampia di variabili, in particolare legate al contributo fornito dalla sfera relazionale all'interno delle organizzazioni lavorative e alle risorse personali dei lavoratori. Su quei fattori, cioè, che, rispetto al tentativo di massimizzare la razionalizzazione delle organizzazioni, possiamo definire *intangibili* o difficilmente quantificabili, come il supporto sociale (Karasek & Theorell, 1990), il ruolo dell'individuo nel modificare l'impatto delle richieste e delle risorse lavorative, la motivazione e le risorse personali (Bakker & Demerouti, 2016), la fiducia nelle proprie capacità e l'ottimismo riguardo al proprio futuro (Xanthopoulou et al., 2007).

Gli studi sulla resilienza delle organizzazioni sono numerosi e in aumento e sottolineano che la necessità di resilienza è innescata da un evento inaspettato. L'adattabilità e la flessibilità possono contribuire alla resilienza di un'organizzazione, ma nessuna di queste capacità è sufficiente da sola per raggiungerla. La resilienza incorpora il rinnovamento, la trasformazione e la creatività dinamica dall'interno. L'adattabilità, invece, enfatizza la necessità di adattarsi all'ambiente da una prospettiva esterna e spesso presuppone che un nuovo equilibrio determinato dall'esterno sia lo stato desiderato. La letteratura in materia sembra concordare sull'esistenza di una relazione circolare tra risorse lavorative e risorse individuali, tra organizzazione del lavoro e contributo individuale, tra benessere dei lavoratori e performance organizzativa. Si ritiene quindi auspicabile che anche le università, in

quanto organizzazioni, prestino maggiore attenzione ai propri dipendenti, promuovendo interventi formativi orientati non solo all'apprendimento di nuove conoscenze e competenze professionali, ma anche al potenziamento di risorse personali come l'autoefficacia, l'ottimismo e la resilienza, fondamentali per prevenire il rischio di *stress* lavoro-correlato.

Secondo Rossi (2013):

> *Il benessere ordinario non è il risultato del fato o del destino o del caso o dell'evento impersonale o di politiche filantropiche, e nemmeno il risultato di un'etica prescrittiva, di una rigida autoimposizione, bensì è il risultato della volontà di opporsi, da parte del singolo e dell'organizzazione, a tutto ciò che genera malessere, è il frutto dell'intenzione di cambiare l'esistente, è il'esito di una intenzionalità progettuale e di adeguate strategie operative, tra le quali la formazione occupa una posizione contributiva rilevante potendosi configurare, oltre che come esperienza disintossicante, come esperienza preventiva, nella convinzione che il recupero e la terapia sono imprese lunghe e complesse, e soprattutto come esperienza promozionale* (p.8).

Per questi motivi,

> *Il contributo della formazione intende aiutare la persona a dimorare in modo riflessivo nel contesto lavorativo, ad imparare a pensare, a sperimentare il piacere di pensare, ad adottare uno sguardo nuovo attraverso il quale guardarsi, a pensare se stessi per cambiare se stessi in particolare attraverso il racconto di sé per diventare soggettività pensosamente presente rispetto alle molteplici e variegate vicende professionali, a guadagnare la consapevolezza di "chi si è", del "perché si pensa in un certo modo", del "perché si fa", del "perché si agisce in un certo modo" al di là del ruolo che si ricopre, ad acquisire conoscenza dei propri vissuti inconsapevoli, delle proprie modalità relazionali, dei propri meccanismi di funzionamento mentale* (p.30).

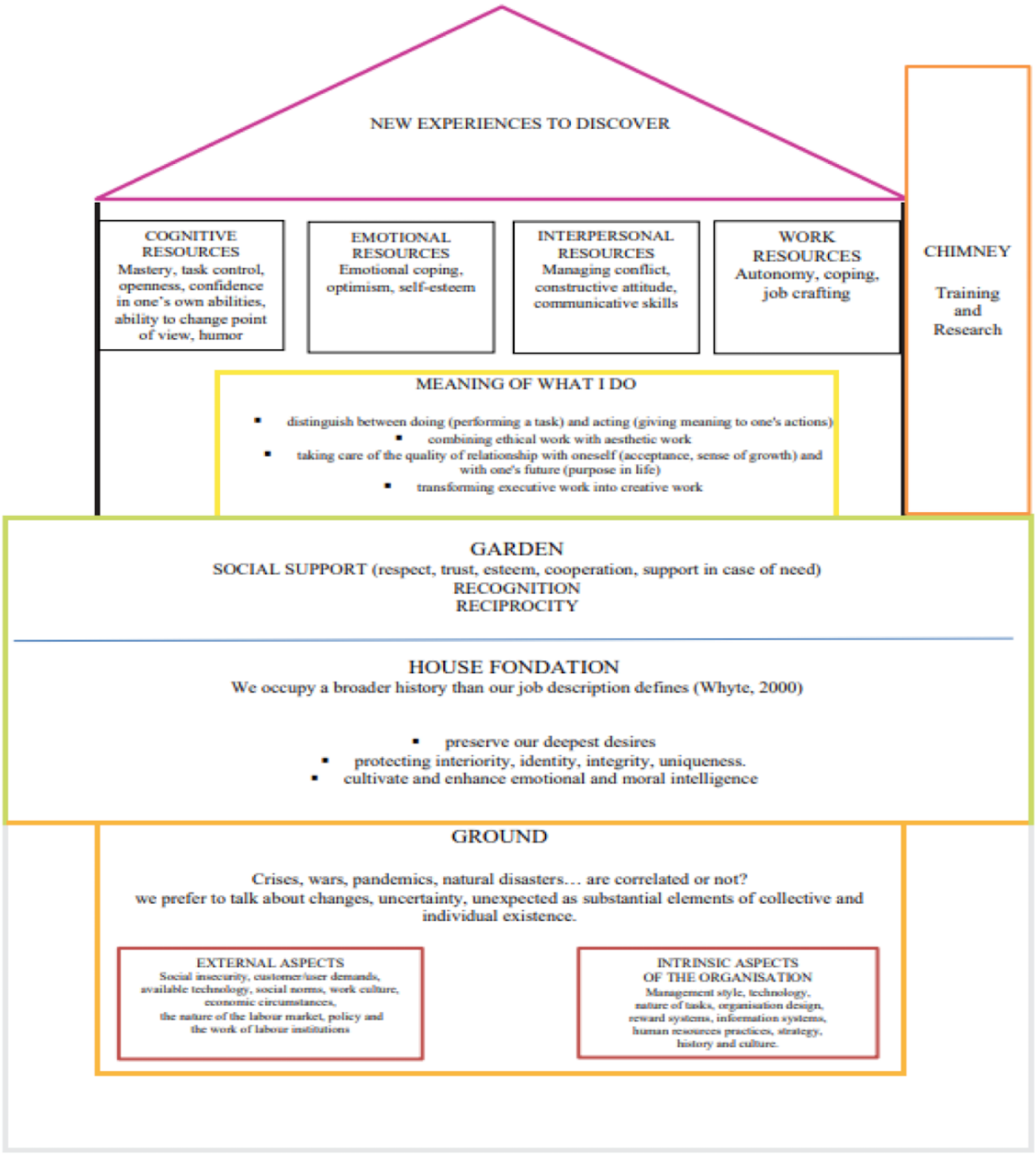
Il terreno su cui letteralmente è edificata la "Casita" (Figura 2.8) rappresenta il soddisfacimento dei bisogni primari espressi in termini di situazione storica, organizzazione sociale e lavorativa. Crisi, guerre, pandemie e calamità naturali, o, in termini più ampi, cambiamenti, incertezze ed eventi imprevisti costituiscono elementi sostanziali dell'esistenza collettiva e individuale. Gli aspetti esterni sono importanti qui, come l'insicurezza sociale, le richieste dei clienti/utenti, la tecnologia disponibile, le norme sociali, la cultura del lavoro, le circostanze economiche, la natura del mercato del lavoro, la politica e l'operato delle istituzioni del lavoro, così come gli aspetti intrinseci dell'organizzazione.

Le fondamenta della "Casita" rappresentano l'accettazione totale della persona, dei suoi valori, non solo delle sue azioni, dalla prospettiva in cui "abbiamo una storia più ampia di quella che la nostra descrizione del lavoro definisce". La funzione di questa parte della "Casita" è quella di preservare i desideri più profondi degli individui, proteggendone l'interiorità, l'identità, l'integrità e l'unicità, e di coltivare e valorizzare l'intelligenza emotiva e morale.

Nel giardino, intorno alla casa, ci sono gli elementi che riguardano le relazioni e il sostegno sociale: il rispetto, la fiducia, la stima reciproca, la cooperazione, il sostegno in caso di bisogno, il riconoscimento del proprio lavoro e della propria funzione, il feedback sul nostro operato, la reciprocità. Nel giordano possono essere individuate anche persone e relazioni esterne al proprio

ambiente di lavoro e che diano in qualche modo supporto e aiutino alla propria realizzazione professionale (o, al contrario, la disincentivino).
Il primo piano della casa è caratterizzato dal significato che si attribuisce a "ciò che facciamo" e serve ad esprimere la necessità di dare un senso alle nostre azioni e alla nostra vita. Aiuta gli individui a imparare a distinguere tra il fare (eseguire un compito) e l'agire (dare significato alle proprie azioni). In questo modo, gli individui imparano a combinare il lavoro etico con il lavoro estetico, a coltivare la relazione che si ha con se stessi (accettazione, senso di crescita) e con il proprio futuro (scopo di vita), e a trasformare il lavoro esecutivo in lavoro creativo.

Figura 2.8
Il modello della Casita della resilienza nel luogo di lavoro.



Fonte: Il modello della Casita della resilienza nel luogo di lavoro (Paolozzi, 2023; Paolozzi et al., 2023) tratto dalla Casita of Resilience (2000/2018) di Vanistendael.

I diversi ambienti della casa rappresentano le risorse, che vengono suddivise schematicamente ma rimangono interconnesse:

- Risorse cognitive: padronanza, controllo dei compiti, apertura, fiducia nelle proprie capacità, capacità di cambiare prospettiva, umorismo...
- Risorse emotive: coping emotivo, ottimismo, autostima...
- Risorse interpersonali: gestione dei conflitti, atteggiamento costruttivo, capacità comunicative...
- Risorse lavorative: autonomia, coping, job crafting, imparare dalle esperienze…

Il tetto rappresenta le nuove esperienze che devono essere intraprese e scoperte. Essa rivela il complesso rapporto tra l'incertezza che caratterizza la vita umana e l'abbraccio positivo e produttivo di questa sfida che deve, non solo, non essere temuta, ma anche affrontata e, per quanto possibile, governata.

Il camino, la cui funzione è quella di riscaldare la casa, rappresenta l'amore per ciò che si fa, il piacere che scaturisce dalla formazione e dalla ricerca, il desiderio di continuare la propria formazione e crescita professionale.

Co-funded by
the European Union

RESUPERES

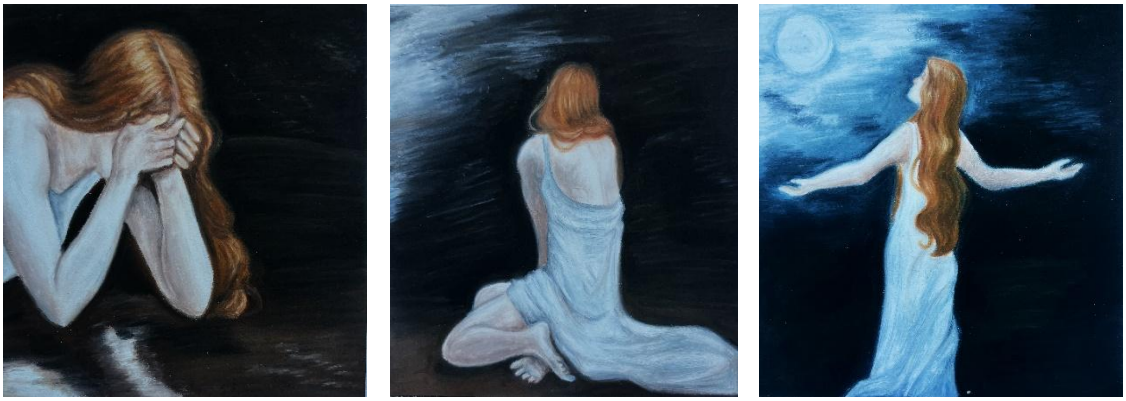
Capitolo 3. La Resilienza nell'Istruzione Superiore nel contesto Europeo

CAPITOLO 3. La resilienza nell'Istruzione Superiore nel contesto europeo

Come si è visto nel capitolo precedente, la resilienza è associata allo sviluppo positivo degli individui di fronte alle difficoltà che affrontano nel corso della loro vita. Dato che la resilienza non è innata, deve essere costruita e sviluppata attraverso un processo dinamico che coinvolga l'individuo, le sue caratteristiche personali e la sua personalità, il contesto in cui opera e le situazioni che vive. Nasce da un processo differenziato a seconda dell'età, del sesso, del livello di sviluppo psicologico, dei fattori culturali e della parentela familiare, tra gli altri aspetti. Gli autori riferiscono che i fattori culturali, materiali e politici possono influenzare e avere implicazioni diverse quando le famiglie e le comunità si trovano ad affrontare situazioni difficili. (Sampedro-Mera et al., 2021).

Gli individui e i gruppi possono diventare vulnerabili quando le loro condizioni di vita vengono modificate attraverso cambiamenti forzati nel loro ambiente. La resilienza dipende dalla fiducia reciproca e dalla forza dei legami all'interno di un gruppo e esprime la capacità di assorbire la tensione e ritrovare un equilibrio.

Figure 3.1.
Luna nascente, Mariana Gonçalves, Pastelli su carta, 2024.



3.1. Studenti dell'Istruzione Superiore e resilienza

Gli studi sulla resilienza nell'Istruzione Superiore riflettono la multidimensionalità del concetto. Ciò detto, diversi studi hanno riportato risultati che suggeriscono che alcune delle variabili considerate per costituire la resilienza non mostrano un'elevata convergenza. Ciò ha portato alcuni autori a evidenziare la necessità di un maggiore chiarimento concettuale e metodologico (Brewer et al., 2019; McLafferty et al., 2012; Robbins et al., 2018). Sono inoltre incoraggiati ulteriori studi al fine di delineare interventi e programmi di supporto agli studenti, più appropriati ed efficaci. Ad esempio, Morgan (2021) ha concluso che la resilienza non spiega in modo significativo il rendimento accademico, mentre Silva et al. (2020) hanno scoperto una relazione direttamente proporzionale tra resilienza e rendimento negli studenti. Mentre gli studenti con un'elevata resilienza hanno anche mostrato un rendimento migliore, indipendentemente dal reddito familiare e dall'estensione della durata del corso. Tuttavia, nello spiegare il livello di resilienza di questi studenti, gli autori hanno individuato una significatività statistica nelle variabili sesso, religione e anno di corso frequentato.

Nonostante la necessità di ulteriori studi sulla resilienza nell'istruzione superiore in generale, i risultati mostrano una relazione positiva in termini di transizione all'istruzione superiore, ad esempio, una maggiore resilienza si riflette in processi positivi di adattamento dei giovani a una nuova realtà (Archana & Singh, 2014; Bouteyre, 2010; McLafferty et al., 2012; Robbins et al., 2018; Vara et al, 2017) ed è collegato positivamente all'impegno e al rendimento accademico, contribuendo alla salute mentale e al benessere degli studenti (Archana & Singh, 2014; Hwang, &, Shin, 2018; Turner et al., 2017; Yokus, 2015), aspetti identificati nella revisione della letteratura condotta da Brewer e colleghi (Brewer et al., 2019).

Diversi autori riferiscono che quando viene fornito un supporto adeguato agli studenti, in particolare nei primi anni di istruzione superiore, è più probabile che sviluppino le competenze necessarie per affrontare le avversità e siano protetti dallo stress vissuto durante questo periodo della vita (Donovan & Erskine-Shaw, 2019; McLafferty et al., 2012; Robbins et al., 2018).

Per conseguire con successo un titolo accademico, il semplice desiderio di ottenere un titolo accademico deve essere accompagnato dalla capacità di superare le difficoltà legate alla vita e le esigenze dell'accademia. Ciò è necessario per gestire alcuni fattori che sorgono e sono diversi da quelli osservati nella vita quotidiana, come l'alloggio, la condivisione della casa o il vivere da soli, la dipendenza finanziaria e l'accesso e la capacità di organizzare gli spostamenti (Bouteyre, 2010). Intraprendere la vita universitaria non rappresenta solo un semplice evento nella vita di uno studente, ma un insieme cumulativo di "micro-eventi" a cui è necessario rispondere simultaneamente (Bouteyre, 2010, p. 3). Per molti, l'inizio dell'università rappresenta il primo momento in cui lasciano la casa, la famiglia e la comunità sociale e culturale di cui fanno parte e all'interno della quale hanno padronanza, si sentono confortati e al sicuro (Alla et al., 2014; Bouteyre, 2010; McLafferty et al., 2012; Robbins et al., 2018). A questi fattori si aggiunge la crescente necessità per molti di avere un lavoro retribuito come mezzo per garantire loro di poter continuare nell'istruzione superiore. Questa situazione ha la ripercussione di limitare il tempo libero e la possibilità di creare reti in cui accogliere nuove conoscenze e amicizie (Bouteyre, 2010). Tra "momenti di folla e solitudine" (Bouteyre, 2010, p. 3), alle prese con la novità della vita accademica e le esperienze quotidiane autonome, gli studenti affrontano una serie di cambiamenti che possono portare alcuni a sperimentare alti livelli di stress. Questo, a sua volta, favorisce lo sviluppo di disturbi psicologici, come evidenziato dagli studi condotti da Bouteyre (2010 e Bouteyre et al., 2008). In una revisione della letteratura sul tema condotta da McLafferty et al. (2012), le conclusioni mostrano che l'ansia tende ad essere alta negli studenti universitari del primo anno, con uno studente britannico su tre nell'istruzione superiore che ha difficoltà psicologiche e quasi un quarto degli studenti universitari nel Regno Unito che riportano livelli clinici di disagio psicologico (p. 2). Altri studi hanno riportato un'elevata prevalenza di stress e *burnout* tra gli studenti dell'istruzione superiore (Marôco & Asunción, 2020; Nougueira, 2017; Oliveira et al., 2022).

Diversi studi hanno identificato l'esistenza di una correlazione diretta e significativa tra il benessere psicologico (cioè fiducia in se stessi, perseveranza e soddisfazione personale) e la resilienza. Concretamente, un maggiore benessere psicologico negli studenti porta a una maggiore resilienza, aiutandoli ad affrontare e superare situazioni avverse nella loro vita accademica, personale e professionale (Araoz & Uchasara, 2020; Benavente & Quevedo, 2018; Francisco, 2021; Jorge, 2008; Piña, 2017; Vara et al.,

2017). È stato anche messo in rilievo che la resilienza è significativamente e positivamente correlata alla soddisfazione della vita, all'affettività positiva e a tutte le dimensioni della personalità (Francisco et al., 2022). Inoltre, Picolli (2022) ha esaminato la relazione tra resilienza, salute e benessere negli studenti dell'istruzione superiore e ha concluso che sono in gioco molteplici fattori quando si tratta di generare resilienza associata alla salute e al benessere. Tali fattori includono il sostegno sociale, familiare e dei partner, l'impegno in attività di ricerca del piacere (come ascoltare musica o fare sport), il consumo di una dieta sana e il rendimento scolastico. Questo studio ha anche concluso che la resilienza e il benessere erano associati al fatto che il gruppo esaminato avesse o meno uno scopo di vita, come il rendere felici gli altri e il raggiungimento della realizzazione personale.

È imperativo lavorare per sviluppare la resilienza, insieme all'intelligenza emotiva, nell'istruzione superiore, a causa dell'impatto che, nel breve termine, potrebbe avere nella riduzione dell'abbandono degli studi accademici e della promozione del successo accademico (Allan et al., 2014; McLafferty et al., 2012), oltre al risultato a lungo termine di una crescente maturità negli studenti. Gli studi indicano che gli studenti maturi affrontano meglio le avversità e progrediscono meglio lungo la loro traiettoria accademica e personale (Bouteyre, 2010; McLafferty et al., 2012; Robbins et al., 2018). Nelle parole di Bouteyre (2010) "la *discussione sulla resilienza deve . . . riconoscere la vittoria duratura dei fattori protettivi che consentono una salute mentale soddisfacente per tenere a bada i fattori di rischio"* (p.1).

Poiché una rassegna esaustiva di studi sulla resilienza nell'istruzione superiore esula dallo scopo del presente capitolo, vengono presentate solo alcune conclusioni. Tuttavia, a causa della loro pertinenza, le implicazioni di ciò che è stato rilevato possono contribuire alla progettazione e all'attuazione di programmi di intervento che promuovono la resilienza negli studenti dell'istruzione superiore, in particolare durante i primi anni di formazione.

Robbins et al. (2018), hanno identificato quattro caratteristiche protettive/promotrici di resilienza a seguito della revisione di studi correlati:

- Autostima - gli individui con un'alta autostima hanno maggiori probabilità di affrontare positivamente gli eventi avversi della vita (Grills-Taquechel et al., 2010; Li et al., 2020; Kidd & Shahar, 2008);
- Esposizione a situazioni/eventi avversi: gli studi indicano che gli studenti esposti a situazioni/eventi avversi hanno una maggiore fiducia in se stessi, sono più autosufficienti e hanno più resilienza. Ovvero, l'esposizione ai fattori di stress consente alle persone di valutare meglio le situazioni, supportando il loro processo decisionale su come gestire al meglio le situazioni, controllando al contempo le loro emozioni e le risposte allo stress. Tutto ciò contribuisce ad aumentare la resilienza (Gonçalves et al., 2017; Robbins et al., 2018; Seery et al., 2010);
- Relazioni familiari affettive – l'importanza della famiglia è stata identificata anche in alcuni studi (Black-Hughes & Stacy, 2013). Uno studio sulla depressione negli studenti dell'istruzione superiore durante il Covid in Cina ha concluso che il sostegno percepito da parte dei genitori ha agito come un fattore protettivo che ha contribuito a ridurre significativamente i sintomi depressivi negli studenti

universitari. I meccanismi alla base di questo risultato hanno coinvolto le strategie di regolazione emotiva e la resilienza (Ye et al., 2022).

Dato che il numero di studenti che soffrono di problemi di salute mentale è in aumento, è importante identificare approcci per migliorare la resilienza degli studenti universitari in tutti i settori della formazione. I risultati della ricerca possono essere utilizzati per aiutare a progettare programmi e migliorare quelli già in funzione, rendendoli più efficaci nel promuovere la resilienza tra gli studenti dell'istruzione superiore. Uno di questi approcci potrebbe essere quello di mirare all'autostima, non solo nell'istruzione superiore, ma anche ad altri livelli di istruzione (Robbins et al., 2018).

È particolarmente importante che gli studenti che intraprendono corsi di formazione per insegnanti lavorino sulla resilienza in modo da essere attrezzati per operare in contesti scolastici complessi, difficili e impegnativi. Affinché ciò avvenga, durante la loro formazione accademica è necessario prestare attenzione allo sviluppo di capacità di resilienza, che potrebbero in seguito contribuire al loro successo accademico e assisterli successivamente durante l'esercizio della professione di insegnante (Angst & Amorim, 2011). Di particolare importanza sono la capacità di creare legami, dare affetto e sostegno, stabilire confini, trasmettere grandi aspettative e garantire una partecipazione paritaria (Fajardo et al., 2010).

Nello sport, la sofferenza e il logorio associati alla qualità della prestazione, all'alta competizione e ai conflitti legati alla sua pratica, hanno reso sempre più rilevante il lavoro sulla resilienza nel contesto dell'allenamento sportivo, come modo per consentire all'atleta di affrontare e superare questi fattori di stress. (Bretón et al., 2016).

C'è anche la necessità di considerare la mancanza di resilienza riscontrata tra gli studenti che appartengono a contesti "non tradizionali" associati alle sfide quando si tratta di integrazione all'interno della cultura istituzionale dell'istruzione superiore e le sue concomitanti ripercussioni sull'abbandono scolastico e sul successo accademico (Donovan & Erskine-Shaw, 2019; Reay et al., 2002; Xuereb, 2015). Donovan e Erskine-Shaw (2019) sottolineano, in particolare, una mancanza di capitale culturale negli studenti che, rafforzati da "pratiche pedagogiche invisibili" (Tapp 2015, come citato da Donovan & Erskine-Shaw, 2019, p. 2), condanna loro al fallimento nei casi in cui non vengono eseguite azioni all'interno dell'istruzione superiore che siano coerenti con il miglioramento della resilienza accademica (Reed et al., 2019) e la fiducia, con, ad esempio, gli "interventi di alfabetizzazione accademica" (ILA - “academic literacy intervention”) (Donovan & Erskine-Shaw, 2019, p. 326) che emergono per colmare questa lacuna. Questo tipo di intervento, attraverso la partecipazione volontaria degli studenti, lavora sulle capacità di socializzazione accademica e affronta altri ostacoli al successo accademico come lo stress, al fine di sviluppare il rendimento, la resilienza e la fiducia (ARC - Achievement, Resilience and Confidence). L'obiettivo di questo approccio è incoraggiare gli studenti a diventare autonomi e creare abitudini di apprendimento che migliorino la loro fiducia in se stessi e la resilienza. Fondamentalmente, Donovan e Erskine-Shaw (2019) sottolineano che l'aspetto più importante dello sviluppo di *queste competenze "di per sé" è il loro* contributo alla costruzione e alla condivisione dell'identità accademica tra tutti gli studenti, che li fa sentire appartenenti alla comunità universitaria. La dimensione emotiva dell'apprendimento è stata evidenziata come un fattore importante nello sviluppo dell'alfabetizzazione accademica. Queste dimensioni devono essere considerate lungo tutto il percorso accademico e, in particolare, durante i primi anni, quando gli studenti si

confrontano con contesti nuovi e sconosciuti (contesto accademico, vivere lontano dalla famiglia, privati della loro comunità culturale e sociale, ecc.). Riconoscendo che un "senso di appartenenza" è essenziale per il successo accademico, le aree ARC dovrebbero configurare un clima in cui gli studenti, tra i loro coetanei, interiorizzino, sperimentino e sviluppino il linguaggio e le pratiche del mondo accademico, costruendo un senso comune di appartenenza. La costruzione del "senso di appartenenza", come identificato nella ricerca, aiuta a controllare l'ansia/angoscia, la sofferenza e lo stress, con concomitanti ripercussioni sul successo accademico (Donovan & Erskine-Shaw, 2019; Pennington et al., 2018).

Le università possono sostenere attivamente il benessere degli studenti implementando politiche e procedure alternative e fornendo risorse che supportano un ambiente di apprendimento che promuova lo sviluppo della resilienza negli studenti. Indipendentemente dall'approccio adottato, dalle basi teoriche scelte o dai metodi utilizzati, gli interventi volti ad aumentare la resilienza hanno principalmente lo scopo di migliorare o rafforzare i fattori protettivi (Enrique et al., 2019).

Tali interventi possono essere integrati nelle strutture dei corsi, nelle attività di apprendimento e nei compiti di valutazione (Turner et al., 2017), sebbene possano essere concretizzati in altri modi.

Ad esempio, gli studi sulla rivalutazione cognitiva e la resilienza nel contesto dell'istruzione superiore hanno costantemente riportato che gli individui con *alti livelli di consapevolezza* sono più bravi a rivalutare le emozioni e sono più resilienti, con *la consapevolezza e la resilienza* fortemente e positivamente associate (Asthana, 2021; Galante et al, 2018; Zarotti et al., 2020). Gli istituti di istruzione superiore dovrebbero considerare sempre più tale offerta nella loro offerta formativa, poiché gli studi dimostrano che *la formazione alla mindfulness* migliora il benessere e la resilienza di tutti gli studenti e può essere una componente efficace se integrata in una più ampia strategia di salute mentale per gli studenti (Galante et al., 2018; Zarotti et al., 2020).

Nonostante i pochi studi disponibili sull'efficacia degli interventi preventivi online per promuovere il benessere psicologico e la resilienza dei giovani, alcuni autori propongono la modalità online per la formazione della resilienza (Baños et al. 2017; Enrique et al., 2019; Herrero et al., 2019). I pochi studi che citano l'efficacia di questo approccio (Abbott et al., 2009; Masselink, 2013; Rose et al., 2013 come citato in Enrique et al., 2019, p. 2) sostengono che la formazione online può mirare specificamente alla prevenzione dei disturbi depressivi e d'ansia tra gli studenti, attraverso la creazione di spazi di supporto e comunità resilienti. Herrero et al. (2019) propone *CORE: Coltivare la nostra resilienza*, un programma di prevenzione di sei settimane il cui obiettivo principale è insegnare agli studenti abilità e strategie per affrontare lo stress nella vita quotidiana e promuovere l'autostima e il benessere al fine di favorire la resilienza. Questo programma si basa sul modello di benessere di Riff, che considera le seguenti dimensioni: autonomia, accettazione di sé, padronanza dell'ambiente, scopo della vita, relazioni positive e crescita personale. Il programma è composto da diversi moduli che comprendono vari esercizi progettati per mettere in pratica le abilità proposte. Tutti i moduli includono elementi multimediali (video, audio, vignette, immagini) e le registrazioni possono essere effettuate tramite PC e/o tablet (Herrero et al., 2019). Va sottolineato, tuttavia, che sono ancora necessari studi per valutare l'efficacia di questi interventi a distanza nell'istruzione superiore.

Una revisione della letteratura condotta da Brewer e colleghi (Brewer et. al., 2019, p. 1112) ha identificato diversi approcci per aumentare la resilienza negli studenti dell'istruzione superiore, organizzando questi approcci secondo tre domini correlati:

1) Padronanza delle risorse intrapsichiche o dei fattori protettivi – legati agli individui e al modo in cui gestiscono i loro pensieri e sentimenti. Il lavoro si concentra ampiamente, ad esempio, sull'autoefficacia, il concetto di sé, l'autostima, la personalità, l'ottimismo, l'intelligenza emotiva e la felicità e le attività di cura di sé (*consapevolezza*, meditazione, yoga, attività ricreative e riflessione guidata).
2) Padronanza delle risorse e delle strategie interpersonali - si riferisce alle relazioni interpersonali e ai modi di relazionarsi al fine di ottenere risorse, ricompense, ecc. L'approccio si concentra sullo sviluppo della gestione dei conflitti e del lavoro di squadra.
3) Risorse contestuali - gli interventi sono focalizzati sui cambiamenti contestuali, che, in questo caso, riguardano la sfera accademica. L'approccio si concentra sull'aumento del supporto sociale migliorando e facilitando le connessioni sociali, sviluppando relazioni professionali positive e supervisionando la salute emotiva e il benessere degli studenti. A livello pedagogico e curricolare ciò implica cambiamenti che portino gli studenti a sentirsi apprezzati e supportati quando non hanno successo, migliorando gli ambienti di apprendimento collaborativi, riducendo la comunicazione online con gli studenti e concentrandosi sullo sviluppo di comunità di apprendimento insegnante-studente. Può anche comportare l'erogazione di programmi di tutoraggio e supporto e la definizione di regole e aspettative chiare per rafforzare la responsabilità degli studenti e il desiderio degli studenti di adempiere ai propri obblighi, gestire lo stress ed essere proattivi nella definizione delle proprie priorità.

Secondo Brewer et al. (2019), questi approcci promettono di aggiungere sempre valore nella ricerca per migliorare il benessere e la resilienza degli studenti. Tuttavia, solo un approccio olistico che coinvolga tutte e tre le aree contribuirà a migliorare la resilienza e a preparare pienamente gli studenti alla complessità e alle sfide che li attendono sia nella società che nel lavoro del XXI secolo. (p. 114).

3.2. Docenti dell'Istruzione Superiore e resilienza

La questione della resilienza non è rilevante solo per gli studenti, deve essere considerata anche in relazione ai docenti dell'istruzione superiore. Le sfide e le richieste che assediano questo nuovo mondo globalizzato a livello pedagogico, tecnologico, istituzionale e sociale, in generale, si ripercuotono sul modo in cui viene esercitata la professione di docente (Sierra-Molina & Sevilla-Santo, 2021). Il superlavoro, le varie pressioni istituzionali e accademiche, la mancanza di autonomia, la difficoltà di armonizzare lavoro e famiglia e il conflitto tra pari sono stati tutti indicati come fattori che aumentano il *burnout e l'esaurimento emotivo*, tra gli altri (Cardoso et al., 2019; García & Gambarte, 2019; Lee et al., 2021; Prado et al. 2017; Teixeira, 2020).

I docenti più resilienti non solo riescono a superare le avversità e le difficoltà inerenti alla professione di oggi, ma sono anche in grado di contribuire meglio alla resilienza dei loro studenti (Molina, 2021). Questi docenti resilienti tendono ad essere visti dagli studenti come modelli (Noriega et al., 2015).

Molina ha riassunto i contributi di diversi altri autori (Acevedo & Restrepo, 2012; Flores-Espinoza, 2017; Fontaines & Urdaneta, 2009; Jadue et al., 2005 citato in Molina, 2021), che hanno cercato di definire le caratteristiche dei docenti resilienti dell'istruzione superiore, elencando le seguenti caratteristiche chiave:

- Motivati, in quanto gestiscono con sicurezza le situazioni avverse e possiedono ed esprimono valori, convinzioni e conoscenze personali. Lavorano bene in squadra e condividono le loro conoscenze.
- Mostrano, tra l'altro, umorismo e creatività.
- Fortemente impegnati nel loro lavoro individuale, non rifiutano di lavorare in squadra, soprattutto per condividere opinioni ed esperienze che contribuiscano a migliorare il loro lavoro. Tali docenti endono spesso a sviluppare i propri progetti educativi per mirare alla resilienza dei loro studenti.
- Padronanza di conoscenze, abilità e capacità, che sono in grado di applicare in situazioni inaspettate o impreviste. Tali docenti si impegnano a sviluppare l'identità e le competenze professionali dei loro studenti.
- Avere una visione ottimistica dei propri studenti, modellare la propria personalità in modo personale e resiliente e essere aperti al cambiamento. In questo senso, tali idocenti si rendono disponibili a creare spazi che consentano agli studenti di accettare e comprendere le diverse situazioni avverse che possono affrontare.

La questione della resilienza tra i docenti ha acquisito particolare rilevanza dopo la pandemia di Covid-19. Reyes et al. (2022), in cui è stata coniata l'espressione "resilienza accademica" per descrivere la qualità degli individui e dei gruppi nelle comunità accademiche per resistere alle avversità. Questa concettualizzazione afferma il carattere dinamico della resilienza tra gli accademici e i loro ambienti, che si evolve, si sviluppa e si trasforma in funzione di questa interazione. Il lavoro condotto da Reyes e colleghi, con i docenti dell'istruzione superiore durante la pandemia, ha sottolineato la loro resilienza, poiché hanno cercato di ottenere risultati positivi attraverso il cambiamento, attraverso un lavoro creativo con risorse insufficienti (ad esempio, mancanza di tempo, risorse e conoscenze tecnologiche). Hanno anche fatto riferimento al limitato sostegno istituzionale e governativo, che ha portato i docenti resilienti a cercare forme alternative di sostegno esterno, come le reti professionali e comunitarie. Infine, hanno evidenziato alcune delle questioni biologiche e fisiologiche in grado di interferire con lo sviluppo e il mantenimento della resilienza.

Il lavoro condotto da Reyes et al. (2022), ha proposto una concettualizzazione della resilienza che, invece di essere limitata solo all'individuo, include l'interazione con i pari e un processo interazionale dinamico che coinvolge l'ambiente. In questo senso, la resilienza è un "processo dinamico che coinvolge l'interazione tra l'ambiente accademico e l'ambiente circostante in continua evoluzione, che implica l'impiego delle risorse interne ed esterne disponibili per produrre risultati positivi specifici per diverse sfide contestuali, ambientali e di sviluppo" (p.51). In questo modo, la resilienza accademica deve svilupparsi parallelamente alle opportunità di apprendimento professionale, di concerto con l'ambiente accademico, istituzionale ed esterno.

Indipendentemente dalla presenza di avversità, come quelle causate dalla pandemia di Covid-19, è necessario prestare attenzione alla resilienza dei docenti dell'istruzione superiore a causa del suo impatto sull'ambiente, sul rendimento degli studenti, sull’istituzione/organizzazione di appartenenza, sul docente stesso (cioè in termini di benessere e salute mentale) e sulla comunità (Molina, 2021; Sierra-Molina & Sevilla-

Santo, 2021). Pertanto, qualsiasi intervento mirato alla resilienza nei docenti deve considerare le dimensioni accademiche, ambientali, affettive, personali, fisiche ed emotive della salute (Molina, 2021). Le attività dovrebbero essere orientate ad aumentare la fiducia e a promuovere atteggiamenti che guidino la formazione verso una comunicazione assertiva e un orientamento in materia di salute, sia nella promozione dell'attività fisica, del sostegno psicologico, delle visite mediche e dell'orientamento nutrizionale, sia a livello istituzionale al fine di chiarire le regole, i diritti e gli obblighi che disciplinano le carriere e il lavoro, nonché le informazioni e il sostegno disponibili in ambito amministrativo. In conformità con il concetto di "resilienza accademica" proposto da Reyes et al. (2022), dovrebbero essere sviluppate anche azioni che promuovano l'interazione dinamica, lo sviluppo di reti collaborative tra il mondo accademico e l'ambiente/comunità, sfruttando al meglio le risorse interne ed esterne in modo solidale e cooperativo.

Co-funded by
the European Union

RESUPERES

Capitolo 4. La Resilienza nell'Istruzione Superiore nei paesi partner coinvolti nel progetto Resuperes

CAPITOLO 4. Resilienza nell'Istruzione Superiore nei Paesi partner del progetto RESUPERES

Il seguente capitolo presenta lo stato dell'arte della resilienza nell'istruzione superiore in ciascuno dei Paesi partner di RESUPERES (Italia, Norvegia, Portogallo, Serbia e Spagna). Il capitolo sottolinea il contributo di ciascun membro allo studio e all'attuazione di programmi mirati allo sviluppo della resilienza negli studenti e nei docenti a livello educativo. L'obiettivo principale di questo progetto internazionale è quello di fornire un modello aggiornato della resilienza nel contesto universitario e di condividere informazioni tra gli scenari europei. La sezione seguente delineerà le caratteristiche di ogni facoltà o dipartimento universitario coinvolto nel progetto, analizzando le preoccupazioni, le somiglianze, le divergenze e gli interventi attuati inerenti a ciascun Paese.

Figure 4.1.
Team RESUPERES nell'attività di formazione/apprendimento/insegnamento C3.1. Implementaione della disciplina Resuperes, Granada (Spagna, febbraio 2024).

4.1. Italia: Università degli Studi Suor Orsola Benincasa (UNISOB, Napoli)

In Italia, la ricerca in ambito pedagogico sul tema della resilienza consente di individuare riflessioni teoriche, strategie ed elementi paradigmatici in grado di fornire indicazioni e conoscenze per orientare le azioni e le scelte di educatori e insegnanti nella facilitazione di percorsi educativi finalizzati allo sviluppo di capacità e strategie in grado di attivare processi favorevoli allo sviluppo della resilienza. In particolare, gli studi e le riflessioni si sono svolti principalmente nella prospettiva della pedagogia speciale e dei processi inclusivi (Malaguti, 2005, 2020), o in quella dell'educazione interculturale, dove la resilienza è considerata una dimensione educativa da promuovere nei contesti multiculturali e nei percorsi di integrazione e inclusione degli studenti immigrati o figli di immigrati (Vaccarelli, 2016; Santerini, 2017).

Tuttavia, la diffusione di percorsi educativi e formativi mirati, sia a livello scolastico che universitario, che facciano esplicito riferimento allo sviluppo della resilienza come

competenza specifica (o competenze correlate), così come di percorsi formativi rivolti a insegnanti ed educatori, non ha raggiunto lo stesso volume di riflessione pedagogica. Sul territorio nazionale e negli ordinamenti scolastici e universitari, manca una direzione organica e strutturale verso la ricerca e la sperimentazione di percorsi di resilienza rivolti ai contesti scolastici e universitari.

Nelle scuole, gli interventi esplicitamente legati alla resilienza sono legati a situazioni di emergenza e post-emergenza (come la ricerca-azione "Outdoor Training and Citizenship in Children de L'Aquila", condotta tra il 2014 e il 2015 nelle scuole dell'Aquila) o si applicano solo ad alcuni territori regionali come nel caso di "Upright - Universal Preventive Resilience Intervention Globally, per migliorare e promuovere la salute mentale degli adolescenti che frequentano la Secondaria di Secondo Grado della provincia di Trento.

Figure 4.2.
Il team RESUPERES (studenti e docenti) nello studio pilota Italia, presso l'Università Suor Orsola Benincasa (Napoli, Italia).

Sebbene l'esigenza di un approccio alla resilienza sia sentita e promossa nella generalità degli interventi educativi e dell'organizzazione scolastica, non esistono indicazioni specifiche o progetti di rete, e le singole iniziative sono integrate nel modello scolastico italiano, che rientra nell'ambito dell'Autonomia scolastica. Nel 2021, il Ministero dell'Istruzione ha ospitato il seminario “La cura educativa” nell'ambito del ciclo di incontri “Ripensare l'educazione nel XXI secolo: incontri per riflettere, proporre, agire”.

Percorsi specifici relativi alla diffusione del costrutto di resilienza non sono particolarmente diffusi nei curricula dei Corsi di Laurea così come in quelli post-laurea delle università italiane (master, corsi di specializzazione, corsi di formazione e aggiornamento). Il termine “resilienza” non ricorre nei programmi di studio e nei percorsi formali, mentre la sua sperimentazione e il dibattito attorno ad essa sono diffusi tra le iniziative transettoriali, non esclusivamente rivolte al settore educativo, che emergono all'interno del terzo settore e del mondo dell'associazionismo, della cultura e dei luoghi di diffusione e partecipazione della conoscenza.

Figure 4.3.
Pubblicazione sul quotidiano "Il Sole 24ore" del Progetto Europeo e del Programma dell'attività C2.5 (23 novembre 2023).

I NOSTRI VIDEO
Investindustrial Foundation, al via...
Servizio | Erasmus
Napoli capitale europea della resilienza
di Redazione Scuola
29 novembre 2023
All'Università Suor Orsola Benincasa un progetto europeo che coinvolge 5 nazioni della Ue (Italia, Norvegia, Serbia, Spagna e Portogallo) per l'educazione a «superare le avversità»

Ciò indica la percezione di un bisogno e di una volontà all'interno del territorio nazionale di visitare e approfondire il tema della resilienza in una dimensione generale. Questa esigenza si è manifestata con maggior vigore durante e subito dopo l'emergenza dovuta a Covid-19, e la parola resilienza è entrata più diffusamente nel linguaggio comune. In particolare, la comunicazione durante l'emergenza pandemica si è sviluppata con l'invito esplicito a implementare strategie e processi in grado di sostenere la resilienza. Si può affermare che la crisi dovuta alla pandemia e al conflitto russo-ucraino e alla conseguente crisi economica, ha fatto emergere la necessità di sviluppare e promuovere risposte basate sulla capacità di far fronte a situazioni avverse e di trasformare le difficoltà in risorse.

Nel contesto scolastico, il concetto di resilienza è utilizzato nelle indagini PISA ed è inteso in relazione all'impatto che lo svantaggio socio-economico e alcune caratteristiche degli studenti, come il genere e il background migratorio, hanno sui risultati scolastici e sul raggiungimento di competenze adeguate. In relazione a questi risultati, altre ricerche (Alivernini et al., 2017) approfondiscono il tema per individuare i fattori associati sia alla compensazione dello svantaggio legato alle condizioni di partenza degli studenti sia all'inversione delle previsioni in termini di competenze raggiunte, evidenziando il fattore protettivo svolto da alcune strategie didattiche, dalla motivazione e dalle convinzioni di autoefficacia degli studenti.

Dalla revisione dei programmi nazionali e internazionali che lavorano sulla resilienza, spiccano i seguenti progetti:

- Università degli Studi di Firenze - Progetto Strategico di Ateneo 2014-2017. La ricerca, coordinata dalla prof.ssa Simonetta Ulivieri, ha indagato il ruolo svolto dalle istituzioni e dalle norme vigenti in materia di diritti dei bambini stranieri nel sistema scolastico italiano ed europeo e ha condotto un'indagine sugli adolescenti di seconda generazione residenti nel territorio toscano attraverso metodi qualitativi, partendo dai racconti di 120 adolescenti di seconda generazione che frequentano la scuola.

- Progetto Europeo Horizon-2020 - "Progetto ArleKin" sulla mediazione sociale e interculturale. Questo progetto ha avuto l'obiettivo di esaminare l'inclusione educativa della popolazione Rom nell'istruzione secondaria di secondo grado e nelle università con particolare riferimento alle pratiche di mediazione interculturale, alle narrazioni riguardanti la diversità culturale e identitaria e alla gestione dei conflitti.

- Il progetto "Unidiversità" - finanziato dal Ministero dell'Interno nell'ambito del Fondo Europeo per l'Integrazione dei Cittadini di Paesi Terzi (FEI - rapporto annuale 2013). Questa ricerca è stata condotta dall'Università degli Studi dell'Aquila sotto la guida del Prof. Alessandro Vaccarelli e costituisce il primo studio sistematico di natura pedagogico-interculturale condotto con studenti universitari di cittadinanza non italiana.

- Progetto di ricerca dell'Università Suor Orsola Benincasa. Questo progetto è stato avviato dal gruppo di ricerca di Pedagogia della Formazione coordinato dal Prof. Fabrizio Manuel Sirignano sull'uso dell'autobiografia come strategia formativa con i bambini immigrati. La ricerca è stata condotta nel 2005/2006 all'isola d'Elba.

- Il progetto NoOut3 (Dipartimento di Pedagogia Sperimentale dell'Università degli Studi di Perugia, 2018-2019). Questo studio adotta un approccio misto quali-quantitativo all'esame degli approcci per rimotivare gli studenti riguardo al loro percorso di istruzione e formazione e fornire loro strumenti per crescere nelle competenze di auto-orientamento. Al contempo, il progetto, attraverso specifiche azioni di formazione e mentoring, mira a rafforzare il ruolo dell'insegnante contribuendo a sviluppare approcci didattici orientati agli apprendimenti, alla valorizzazione e all'inclusione.

Nella letteratura pedagogica, il costrutto di resilienza è concepito da una prospettiva sistemica, ecologica e sociale (Cyrulnik & Malaguti, 2005; Malaguti, 2005, 2020), in contrapposizione a una visione che si concentra solo sugli aspetti e sui fattori di resilienza individuali. Gli aspetti culturali, sociali e ambientali assumono particolare importanza come fattori di rischio o di protezione. Al centro di questo articolato costrutto della resilienza si trova la dimensione epistemologica della complessità (Malaguti, 2005, 2020; Vaccarelli, 2016), rivelando che questo concetto è di natura interattiva e multidimensionale (Sousa, 2016). In quest'ottica, il processo di resilienza è caratterizzato da una dimensione trasformativa piuttosto che adattiva, a partire dalla capacità di generare e rigenerare elementi positivi in grado di favorire la trasformazione interna dell'individuo nonostante, e attraverso, le difficoltà e le avversità.

L'enfasi posta sulla resilienza in questo contesto, delinea un processo di trasformazione del negativo in positivo, un superamento dialettico più che meccanico che contiene in sé, attraverso l'elaborazione, la sofferenza causata da situazioni avverse, ma che riesce a trarre da essa elementi di riorganizzazione e riprogettazione. La possibilità di costituire un percorso di sviluppo positivo, nonostante la frattura causata da una circostanza catastrofica e traumatica, si fonda su alcuni aspetti epistemologici come i concetti di organizzazione sistemica, che spiegano la possibilità dell'equilibrio dinamico che si raggiunge tra ordine e disordine, inteso come generatività. Questo aspetto ci permette di affermare e considerare la condizione di fragilità a cui ogni individuo partecipa, immerso nel disordine; la dimensione processuale della resilienza, che deve essere sempre continuamente costruita; l'importanza dei vari aspetti multifattoriali, ambientali e anche casuali che intervengono favorendo o ostacolando la resilienza, intesa come capacità degli individui di determinarsi lungo la traiettoria della possibilità piuttosto che della necessità. In questo senso, la resilienza assume rilevanza non solo nella ricostruzione della vita individuale ma, anche, come impegno collettivo e di cittadinanza, con l'obiettivo esplicito di costruire una società più giusta e solidale, consapevole della corresponsabilità sociale e capace di prendersi cura degli altri.

La capacità di pensare e affrontare le dimensioni della crisi, dell'instabilità e dell'incertezza, nella vita dei singoli e dei gruppi, nonché di considerare l'imprevisto come una categoria che rende possibile uno sviluppo diverso, rispetto ad un destino che può sembrare già determinato, è data dal superamento della concezione lineare, meccanicistica e deterministica del rapporto causa-effetto permettendoci di agire come protagonisti attivi, liberi e responsabili del cambiamento e di uscire da una rappresentazione riduzionistica dello svantaggio e della vulnerabilità, consentendoci di considerare, allo stesso tempo, e di mettere sulla stessa scala, gli aspetti negativi e positivi di una determinata condizione, i sentimenti di paura, rabbia, disperazione e speranza.

La possibilità di imparare a convivere con l'incertezza, come sottolineato da Edgar Morin in diverse occasioni, è una delle dimensioni più importanti della resilienza. Boris Cyrulnik sostiene che ciò consiste nell'imparare a vivere piuttosto che nel resistere. La resilienza si riferisce a processi di bilanciamento, riorganizzazione, equilibrio, generatività creativa e trasformazione, e non può derivare da una falsa e illusoria rappresentazione dell'invulnerabilità. È in tale direzione che può diventare oggetto di apprendimento. In questi termini, la dimensione della resilienza, come obiettivo dell'attività intenzionale nei contesti educativi, scolastici e universitari, supera il semplice riferimento alle situazioni di emergenza per diventare un percorso generalizzabile, un costrutto organizzativo di senso adeguato a rispondere ai bisogni espressi dalla scuola, dalla formazione e dal tempo presente: inclusione, interculturalità, crisi (economiche, politiche, ambientali), migrazioni.

Tuttavia, il concetto di resilienza si presta a una interpraetazione che, se non ben chiarita, può produrre una certa ambiguità di significato. Questa ambivalenza (Burba, 2020) si riferisce alla possibilità che possa sollecitare soluzioni adattive che non sono consentono la messa in discussione della realtà presente, trasformandosi in un'accettazione acritica: la capacità di collocare il negativo in una prospettiva di cambiamento verso un'evoluzione positiva deve essere connessa alla capacità di riconoscere la sofferenza, il dolore, lo svantaggio, l'esclusione, la fragilità e la vulnerabilità, anche e soprattutto attivando e implementando le risorse che generano e possono costituire fattori protettivi. La resilienza promuove il cambiamento, non richiede accettazione e sopportazione passiva. L'ambivalenza costituisce anche un altro aspetto evidenziato da uno studio condotto dal punto di vista dell'analisi dei modelli euristici che sottendono le prospettive di intervento all'interno delle quali si colloca la resilienza. Secondo tale ricerca (Manetti et.al., 2010), deve essere promossa una dimensione interculturale della resilienza anche in riferimento agli individui con background migratorio. Questi autori hanno sostenuto che è necessario ampliare e diffondere una concezione del benessere che non corrisponda, esclusivamente, a quella espressa dal modello culturale dei paesi sviluppati, allo stesso modo in cui i fattori di rischio e di protezione possono essere diversi all'interno dei diversi sistemi culturali. In questo senso, una riflessione approfondita sul costrutto di resilienza, in termini di inclusione e interculturalità, serve a moltiplicare, secondo nuove direzioni e possibilità, le risorse disponibili che possono costituire fattori protettivi e promuovere un sistema di risposta più ampio e inclusivo e di consapevolezza verso la trasformazione positiva del presente e per tutti.

Da questo punto di vista, è utile considerare il costrutto all'interno del concetto di comunità di destino, adottando un approccio affermativo alla considerazione delle

possibilità che tende a superare un'accezione puramente negativa fondata sulla condivisione dei pericoli, della paura, della diffidenza reciproca e del ripiegamento egoistico.

4.1.1. La resilienza nel contesto dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa

L'attività di formazione e ricerca del Dipartimento di Scienze Formative, Psicologiche e della Comunicazione dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli è da anni impegnata nella promozione di percorsi formativi e di alta specializzazione, convegni e progetti di ricerca rivolti, attraverso differenti approcci e strategie, al tema della promozione del benessere, della cura dell'attenzione verso le fragilità educative e i percorsi di inclusione sociale e interculturale degli studenti universitari. Percorsi, saperi e iniziative legati alla promozione dei processi di resilienza sono presenti, in maniera implicita, nei programmi degli Insegnamenti e dei molteplici settori e ambiti delle discipline pedagogiche, in particolare quelle inerenti all'area dell'educazione per i bisogni educativi speciali e, generalmente, nei contenuti dei corsi di Pedagogia Generale, Pedagogia Sociale, Pedagogia della Cittadinanza, Pedagogia della Devianza e Pedagogia di Genere, nei Corsi di Laurea in Scienze dell'Educazione e Scienze della Formazione Primaria.

Nell'ambito dell'alta formazione specialistica, i programmi che trattano in modo più esplicito il tema includono i Master in "Psicopedagogia scolastica e prevenzione del disagio giovanile", "Medical Humanities: Esperto in Scienze Umane Applicate alla Cura nel Settore Socio-Sanitario ed Educativo" e "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali". In particolare, i risultati di quest'ultimo sono stati pubblicati in un volume (Sirignano & Perillo, 2019). Inoltre, è attivo un corso di specializzazione sulla metodologia della narrazione autobiografica: "Formatore autobiografico. Specialista in metodi e tecniche narrative e autobiografiche nei contesti scolastici ed educativi" (Sirignano & Maddalena, 2021).

Tra i progetti di ricerca a cui l'Università Suor Orsola Benincasa partecipa si può evidenziare il Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale RE-SERVES, volto a rafforzare le alleanze educative tra sistemi formali e non formali per sviluppare una comunità di cura educativa.

Il tema della formazione delle risorse umane, anche in relazione al benessere lavorativo, è stato al centro di lavori, ricerche, corsi e master e per la realizzazione di interventi in specifici contesti organizzativi (Frauenfelder & Sirignano, 2013; Corbi et.al., 2017; 2018; 2021; 2022)

Per quanto riguarda l'organizzazione delle attività formative, in particolare quelle legate all'Alta Formazione e al *Lifelong Learning*, durante il periodo in cui è emersa la pandemia da Covid-19 (d'Alessandro, 2020; Villani, 2020), il focus e la prospettiva che hanno orientato le sue scelte dal punto di vista pedagogico sono stati costituiti dall'idea che una società giusta non può che promuovere lo sviluppo delle capacità interne attraverso la cura diffusa della salute fisica e mentale, e l'attenzione per i più deboli, e deve inoltre fornire a tutti l'opportunità di mettere in pratica le competenze acquisite svolgendo funzioni adeguate per valorizzare le capacità e promuovere un'ulteriore crescita personale (Sirignano, 2020).

In relazione al tema della resilienza e al progetto RESUPERES, l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa ha organizzato le seguenti attività educative, culturali e formative:

- Una giornata di studi rivolta agli studenti di Scienze dell'Educazione e Scienze della Formazione Primaria dal titolo: "L'educazione alla pace come strategia di resilienza" (1 dicembre 2022);

- Il Corso di formazione e aggiornamento "Imparare dalle difficoltà: l'educazione alla resilienza nei contesti scolastici" rivolto ai docenti delle scuole secondarie di secondo grado della regione Campania. Il corso si è svolto durante l'anno accademico 2022-2023.

- Erogazione del modulo "Emozioni, narrazioni e arti visive per l'educazione alla resilienza" nell'ambito del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria durante l'anno accademico 2023-2024.

L'attività del Gruppo di lavoro del progetto RESUPERES si concentra sul framework teorico e sulla metodologia relativa al modello "Autobiografia e narrazione come strategia di resilienza nei contesti di istruzione superiore e formazione universitaria".

In particolare, sono stati esaminati gli approcci alle metodologie narrative e autobiografiche alla luce e in relazione alla dimensione interculturale e all'educazione attraverso il patrimonio artistico. Per quanto riguarda il primo, il *framework* teorico ha riguardato:

a) La promozione di una cultura autenticamente interculturale, tessuta su un fondamento epistemologico basato sulla pedagogia della differenza e rivolta a tutti, non solo agli studenti stranieri, al fine di promuovere la valorizzazione dell'unicità di ciascuno e fornire le competenze necessarie per rispondere alle esigenze della società complessa in cui ogni individuo è immerso;

b) Il riferimento al patrimonio culturale si sviluppa in virtù di una strategia educativa e di un dispositivo pedagogico incentrato sulla formazione personale attraverso l'esperienza culturale. Quest'area della pedagogia è operativa da alcuni anni all'interno dell'Università attraverso il Master in "Educatore Museale".

Nell'ambito degli studi sull'interculturalità, la resilienza si configura come la capacità di reagire a situazioni di vulnerabilità legate alla migrazione, quali: le esperienze pre-migratorie nel Paese di origine, l'esperienza del viaggio, il lutto legato alla perdita di un familiare durante il viaggio o all'abbandono della propria terra e della propria famiglia, la condizione di minorità, culturale e sociale, e l'emarginazione che spesso caratterizza le persone con esperienze migratorie, che devono spesso fare i conti con stereotipi e forme di pregiudizio. Nei confronti di soggetti che hanno vissuto o stanno vivendo queste condizioni "difficili", le istituzioni educative e formative, nella loro organizzazione, e i singoli docenti nello stabilire la relazione educativa, possono agire come importanti fattori protettivi in grado di promuovere percorsi di sviluppo caratterizzati da processi resilienti. Docenti ed educatori, informati e formati nella prospettiva della resilienza, possono agire come *tutori di resilienza*, secondo il concetto elaborato da Boris Cyrulnik.

È necessario considerare che, in un'autentica dimensione interculturale, i fattori che favoriscono o scoraggiano la resilienza devono essere collocati sul piano del decentramento culturale, modellandosi sulle specificità culturali e valoriali cui i soggetti di riferimento appartengono. Inoltre, dal punto di vista dell'inclusione delle persone con disabilità, la promozione di una cultura della resilienza e di strategie atte a svilupparla, possono diventare concrete solo se si superano le barriere poste da un modello culturale chiuso e monolitico.

Da un punto di vista pedagogico, nel guardare alla formazione integrale della persona lungo tutto l'arco della vita -— soprattutto durante gli anni dello sviluppo — il ruolo educativo svolto dalla famiglia, dalle istituzioni educative e formative, dalla qualità dei servizi erogati dalle agenzie formative sul territorio, appare centrale per rispondere ai concreti bisogni (anche quelli più nascosti e soggettivi) e promuovere la crescita umana, individuale e sociale. Se il legame tra l'educazione alla resilienza e l'esperienza migratoria può apparire un binomio estremamente efficace e certamente necessario a livello individuale, ovvero relativamente alla sfera esistenziale, altrettanto centrale lo è per quel che riguarda la dimensione sociale della cittadinanza attiva e dell'"umanizzazione". Poiché la responsabilità collettiva è un forte fattore determinante dei comportamenti protettivi, della solidarietà e della cura in una società che sembra attualmente essere orientata a muoversi in un'altra direzione, più individualista che solidaristica e più egoista che altruista.

L’educazione alla resilienza, non solo come intervento speciale per chi vive situazioni avverse o come risposta emergenziale in circostanze contingenti, sembra rispondere adeguatamente a un'esigenza che coinvolge la vita di tutti all'interno di un mondo e di una società caratterizzati dalla "fluidità" delle relazioni umane e sociali, dalla crisi delle certezze e dalla complessità di un mondo globalizzato e ipertecnologico. In questo contesto, lo sviluppo di competenze e l'implementazione di pratiche volte a sostenere le capacità resilienti, sia a fronte di eventi traumatici sia in presenza della più generale necessità di far fronte agli imprevisti e ai rapidi cambiamenti che caratterizzano il nostro tempo come tempo di trasformazione e di continua transizione, perseguono l'obiettivo fondamentale di favorire l'autonomia come strategia per orientarsi in assenza di punti fermi e la pratica della narrazione per delineare nuovi orizzonti di senso e reinterpretare la propria esperienza. In questo senso, un tale modello racchiude la prevenzione e l'"educazione al rischio" e non è, quindi, limitato alle circostanze catastrofiche e di emergenza.

In questa prospettiva, il dispositivo della scrittura e della narrazione autobiografica potrebbe rappresentare un metodo funzionale per la promozione della consapevolezza di sé e per attrezzare gli individui a comprendere e superare gli stati di emergenza. La narrazione di sé ha dimostrato di essere un'utile strategia educativa per sviluppare le capacità riflessive e progettuali degli individui.

Il target di riferimento della ricerca e della attività di formazione sulla resilienza presso l’Università degli Studi di Napoli è costituito da docenti delle scuole secondarie di secondo grado di Napoli e della Campania e da studenti, docenti tirocinanti ed educatori iscritti ai Corsi di Laurea in Scienze dell’Educazione e Scienze della Formazione Primaria. L’insegnante, infatti, ha una responsabilità interculturale che si traduce in azioni educative volte a promuovere pratiche riflessive mirate al decentramento culturale e alla

decostruzione di pregiudizi e stereotipi. Ciò serve a rendere gli studenti consapevoli che esistono altre forme di pensiero oltre alla propria, aumentando la loro consapevolezza circa il fatto che il proprio pensiero si ascrive al proprio modello culturale e non deve, quindi, essere percepito come assoluto. La dimensione epistemologica alla base degli approcci al discorso interculturale si avvicina, sotto molti aspetti, al costrutto sistemico della resilienza. Tali aspetti includono: la decostruzione cognitiva che si oppone al riduzionismo astratto e alla formazione degli stereotipi; la riflessività e la capacità di reinterpretazione e risignificazione secondo prospettive aperte e non deterministiche che aprono alla possibilità di uno sviluppo lungo traiettorie inesplorate e non necessaitate; la capacità di concepire l'unità nella differenza e lo slancio vitale (l'uno e il molteplice, il bene e il male, il dolore e la gioia, il pericolo e l'opportunità); la capacità di apprendere dalla sofferenza come capacità etica di comprendere la sofferenza degli altri di cui tutti siamo responsabili; la costruzione di un luogo di incontro empatico con l'altro inteso come possibilità di co-costruzione di sistemi valoriali per la realizzazione di una giustizia sociale più distribuita e di una maggiore distribuzione delle opportunità di partecipazione al benessere psicologico, esistenziale e sociale.

4.2. Norvegia. Università della Norvegia Occidentale di Bergen (HVL, Bergen)

L'analisi è stata eseguita di diversi studi sulla resilienza in Norvegia con l'obiettivo di fornire una comprensione più approfondita di questo concetto e delle sue implicazioni pratiche, rispetto al team RESUPERES nelle sue attività a Bergen (Norvegia).

Figura 4.4. & Figura 4.5.

Il team RESUPERES (studenti e professori) nello studio pilota Norvegia, presso l'Università della Norvegia occidentale (Bergen, Norvegia).

Il risultato atteso dei programmi di formazione degli insegnanti, portati avanti dall'Università partner norvegese, è quello di formare laureati di alta qualità che sperimentino soddisfazione e piacere per e nel loro lavoro, oltre a mantenere motivazione, impegno ed entusiasmo per molti anni (Mansfield et al., 2016). Questo è importante dato che il contesto accademico dell'istruzione superiore può essere stressante per molti studenti (Robotham, 2008). Esempi di situazioni che generano stress, includono il passaggio dalla scuola superiore all'istruzione superiore. Ciò può comportare: la creazione di nuove amicizie; il trasferimento in un'altra città e l'abbandono della casa dei

genitori; la pressione per ottenere buoni voti per soddisfare le esigenze educative; problemi finanziari vissuti dagli studenti e/o dalle loro famiglie che possono modificare il tenore di vita; problemi relazionali all'interno e all'esterno del contesto accademico; sindrome dell'impostore correlata allo studio in un'istituzione di alto rango e le possibili esigenze esterne che competono con gli studi come lavorare e studiare allo stesso tempo (Hurst et al., 2013; Brewer et al., 2019).

Il benessere e la salute mentale tra gli studenti universitari in Norvegia, sono stati oggetto di diversi studi recenti che rivelano preoccupazioni significative. Uno studio pubblicato dall'Istituto norvegese di sanità pubblica mostra che circa il 40% degli studenti universitari norvegesi soffre di qualche tipo di disturbo mentale, come la depressione o l'ansia, con una prevalenza maggiore tra le donne rispetto agli uomini. Questo studio evidenzia la necessità di migliorare i sistemi di supporto dell'offerta universitaria, in particolare per gli studenti del primo anno, che sembrano essere i più vulnerabili allo sviluppo di tali disturbi.

Lo **studio SHoT** (Students' Health and Wellbeing Study) è un'indagine nazionale condotta regolarmente tra studenti universitari norvegesi. Nello *studio SHoT del 2018*, è stato dimostrato che una percentuale significativa di studenti presentava gravi sintomi di disagio psicologico, che è anche correlato all'uso di farmaci psicotropi come antidepressivi e ansiolitici. Questa ricerca ha anche evidenziato differenze di genere, con una percentuale più elevata di donne che riportano alti livelli di stress psicologico rispetto agli uomini (GrØtan et al., 2019).

Nell'edizione 2022 dell'indagine, è emerso che i problemi di salute mentale continuavano ad aumentare, con alti livelli di ansia, depressione e stress che influenzavano sia il rendimento scolastico che la qualità generale della vita degli studenti.

Una ricerca pubblicata da Sivertsen et al. (2023), indica un forte aumento dei problemi di salute mentale tra gli studenti universitari norvegesi negli ultimi anni, sebbene non siano disponibili stime precise della prevalenza dei disturbi di salute mentale. Questo studio ha utilizzato il National Student Health and Wellbeing Study, un sondaggio diagnostico psichiatrico convalidato, che è stato somministrato online per l'autocompletamento dei partecipanti, per esaminare la prevalenza dei disturbi mentali comuni in un ampio campione nazionale di studenti universitari in Norvegia (dai 18 ai 35 anni). Ha rilevato un'alta prevalenza di questo disturbo mentale, sia negli uomini che nelle donne. I disturbi più frequenti evidenziati sono, l'episodio depressivo maggiore e il disturbo d'ansia generalizzato, rispettivamente per le studentesse e gli studenti, con molti che soddisfacevano anche i criteri per il disturbo da uso di alcol. Come previsto, le stime a dodici mesi e una tantum erano ancora più elevate. L'interpretazione dei risultati suggerisce una prevalenza allarmante di diversi disturbi di salute mentale tra gli studenti universitari norvegesi.

Åvitstland et al. (2020), sostengono che gli studenti norvegesi che rispettano le raccomandazioni sull'attività fisica tendono a riportare livelli più elevati di autoefficacia e resilienza. L'autoefficacia, che si riferisce alla convinzione di una persona nella propria capacità di far fronte alle situazioni, è positivamente associata all'impegno nell'attività fisica. Tuttavia, questo impegno risulta essere basso, in particolare nelle giovani donne, il che può influire sul loro benessere psicologico. La ricerca suggerisce che incoraggiare

l'attività fisica in questi gruppi, non solo migliora la salute fisica, ma anche la capacità di gestire lo stress e aumentare la resilienza.

Sundgot-Borgen et al. (2021), hanno esaminato l'apprezzamento del corpo e la pressione intorno all'aspetto fisico negli studenti universitari norvegesi, ponendo a confronto gli studenti di scienze motorie con altri studenti. L'immagine corporea è considerata una questione centrale per la salute pubblica, dato che è associata alla salute generale degli studenti universitari, con associazioni positive tra l'impegno nell'esercizio fisico e l'immagine corporea. È stato ipotizzato che gli studenti iscritti a un programma di scienze motorie potrebbero attribuire un valore maggiore all'aspetto fisico in relazione agli altri studenti. Uno svantaggio di tale attribuzione potrebbe essere che forti ideali sociali che gravitano verso l'avere un corpo atletico con un alto valore, possono esporre tali individui alle pressioni negative della lotta per questo specifico aspetto del corpo. Ciò dà origine a una serie di conseguenze sfavorevoli per la salute. Tuttavia, mancano le ricerche disponibili per indagare su questa ipotesi. Pertanto, lo scopo dello studio di cui sopra, era quello di esplorare i risultati relativi all'apprezzamento del corpo, alla pressione dell'aspetto corporeo e ai costrutti di salute mentale correlati all'immagine corporea, all'attività fisica e all'esercizio fisico negli studenti universitari norvegesi di scienze motorie e non legati alla salute. A tal fine, è stato condotto uno studio trasversale con 517 studenti di scienze motorie e altri 476 studenti provenienti da nove importanti università norvegesi. I risultati chiave sono stati che gli studenti di scienze motorie hanno riportato livelli più elevati di apprezzamento del corpo e hanno sentito una maggiore pressione riguardo al loro aspetto fisico. Le palestre sono state l'ambiente principale in cui gli intervistati hanno sperimentato la pressione relativa al loro aspetto fisico. L'apprezzamento del corpo era fortemente associato a punteggi favorevoli nei costrutti di salute mentale correlati all'immagine corporea, mentre la pressione dell'aspetto fisico del corpo era associata a punteggi sfavorevoli negli stessi costrutti. Una scoperta particolarmente interessante per RESUPERES, è stata che i programmi di esercizio fisico sono necessari all'interno dei programmi educativi al fine di salvaguardare la salute e il benessere degli studenti.

In conclusione, gli studi dimostrano che i problemi di salute mentale sono una sfida importante per gli studenti universitari norvegesi e che è presente una crescente necessità di interventi, come quello eseguito nell'ambito di RESUPERES, per mirare allo sviluppo della resilienza e dei suoi costrutti al fine di sostenere sia il benessere mentale che il progresso accademico

4.2.1. Revisione della resilienza: progetti presso l'Università norvegese

In Norvegia sono in corso o sono stati eseguiti i seguenti progetti di intervento per mirare alla resilienza:

1. **UPRIGHT:** un intervento universale di resilienza preventiva per promuovere la salute mentale negli adolescenti che è stato implementato nelle scuole a livello internazionale (https://uprightproject.eu/the-project/). UPRIGHT è un progetto di ricerca e innovazione finanziato dal programma di ricerca e innovazione Horizon 2020 dell'Unione Europea nell'ambito dell'accordo di sovvenzione n. 754919. Il quadro teorico è stato sviluppato attraverso un approccio innovativo e multidisciplinare utilizzando un processo di co-creazione guidato dal Consorzio UPRIGHT (che coinvolge sette istituzioni provenienti da Spagna, Italia, Polonia, Norvegia, Danimarca e Islanda). Il

programma UPRIGHT si sforza di sviluppare 18 abilità che corrispondono alle quattro componenti di consapevolezza, coping, efficacia e apprendimento sociale ed emotivo.

2.- RESICITIE: Costruire la resilienza attraverso l'educazione per città sostenibili, collaborative e intelligenti (https://www.uis.no/en/research/building-resilience-through-education). L'obiettivo principale del progetto è quello di creare e fornire agli studenti post-laurea (studenti iscritti a corsi di laurea magistrale e dottorato nei paesi partner) contenuti educativi aggiornati relativi alle città resilienti, intelligenti e sostenibili attraverso metodi e strumenti didattici innovativi. I contenuti educativi sono forniti attraverso una mobilità per l'apprendimento misto (BLM) che consiste in una serie di corsi intensivi di persona in aula, seguiti da lezioni online che sono rese disponibili tramite la piattaforma di corsi online aperti di massa (MOOC) e si basano su strumenti digitali interattivi e cloud.

L'obiettivo secondario del progetto è orientato verso un determinato personale accademico. Il progetto indicato, si impegna a promuovere l'eccellenza nell'insegnamento e nella creazione di contenuti educativi. Al fine di raggiungere questo obiettivo, il consorzio fornisce al personale accademico assegnato al compito, metodologie e strumenti didattici innovativi ed eroga formazione su come utilizzare efficacemente tali metodologie e strumenti in contesti di aule fisiche e virtuali. Il consorzio promuove, inoltre, la cooperazione con imprese del settore privato e pubblico.

Partner del consorzio: Università Tecnica Ceca di Praga (CZ), Porto Business School (PT), Università Autonoma di Barcellona (ES), Rete Universitaria dell'Industria (NL) e Università di Stavanger.

3.- ROBUST: Resilient – forskningsprosjekt knyttet til undervisningsopplegget ROBUST. Il programma di apprendimento ROBUST (https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/forskningsprosjektet-resilient) mira a migliorare il benessere, la motivazione e i risultati accademici negli alunni delle scuole secondarie inferiori attraverso l'apprendimento sociale ed emotivo. Durante il progetto, gli studenti partecipanti impareranno, tra gli altri aspetti, cos'è lo stress, come ci colpisce e come possiamo affrontarlo in modo positivo. Per quanto riguarda la resilienza, le scuole lavoreranno sistematicamente per sostenere l'apprendimento sociale ed emotivo degli alunni attraverso il programma didattico ROBUST, che fornirà agli insegnanti ulteriore formazione e materiali didattici. ROBUST sarà realizzato utilizzando materiali didattici elaborati sulla base di ricerche internazionali e in stretta collaborazione con i dirigenti scolastici e gli insegnanti di Stavanger, Sandnes e Jærskulen. Si sforza di esaminare empiricamente se le scuole medie possono migliorare le competenze sociali ed emotive dei giovani e, quindi, migliorare il benessere, la motivazione e il rendimento scolastico degli studenti. È previsto uno studio controllato randomizzato (RCT) che includa almeno 100 classi di terza media (n = 2500 studenti), in cui gli studenti di terza media partecipanti (14 anni) prenderanno parte ad un intervento di apprendimento sociale ed emotivo chiamato *Resilient. Resilient* è stato co-prodotto e sperimentato con gli utenti e consiste in un curriculum scientificamente fondato, un portale web con risorse per insegnanti e studenti e un modulo di formazione per insegnanti da dieci crediti. Sulla base di ricerche empiriche internazionali su come migliorare le competenze sociali ed emotive dei giovani, *Resilient* promuove le competenze verso le relazioni sociali, la regolazione emotiva, la risoluzione dei problemi e il miglioramento motivazionale. Gli effetti

dell'intervento saranno stimati valutando le competenze sociali ed emotive, il benessere, la motivazione e i risultati scolastici degli studenti di base, al termine dell'intervento di un anno e un anno dopo l'intervento. Durante l'anno di attuazione, verrà condotta un'ampia valutazione della realizzazione e del processo al fine di rispondere alle domande sull'efficacia o meno dell'intervento.

Responsabili del progetto: Edvin Bru del Learning Environment Centre, Mari Rege della University of Stavanger Business School e Nina Nygård Magnussen di Jærskulen.

Resilient è un progetto di ricerca finanziato dal Norwegian Research Council ed è guidato dal Norwegian Learning Environment Centre e dal Behavioral Research in Education Centre, in collaborazione con la Business School dell'Università di Stavanger.

4.- REDE: (https://khio.no/en/research/research-in-the-arts/current-projects/resilience-and-ethics-in-dance-education). Resilience and Ethics in Dance Education (REDE) mira a produrre e trasferire conoscenze e ricerca applicata nel campo della danza al fine di sostenere lo sviluppo di un'educazione alla danza sostenibile e di alta qualità. La libreria di risorse fornisce conoscenze aggiornate che si basano sull'evidenza e sui collegamenti a risorse esterne pertinenti.

5.- RESILIENT: (https://www.uia.no/forskning/forskningsprosjekter/bygging-av-robuste-samfunn-gjennom-inkluderende-utdanning-i-oest-afrika-resilient). RESILIENT mira a rafforzare la ricerca e lo sviluppo di capacità nel lavoro sociale in Ruanda, Tanzania e Uganda. Un obiettivo importante del progetto è quello di costruire conoscenze che siano rilevanti a livello locale e rispondano alle esigenze e alle sfide delle comunità locali.

Il progetto è realizzato in collaborazione tra il Dipartimento di Lavoro Sociale dell'Università del Ruanda, il Dipartimento di Lavoro Sociale e Amministrazione Sociale dell'Università di Makerere in Uganda, l'Istituto di Lavoro Sociale di Dar es Salaam in Tanzania e il Dipartimento di Sociologia e Lavoro Sociale dell'Università di Agder in Norvegia.

6.- **BuildERS:** www.enbel-project.eu› pagina-progetti › buildersBuildERS: Costruire la resilienza e il sociale delle Comunità europee. Questo progetto di resilienza è finanziato dall'Unione Europea con l'obiettivo di aumentare il capitale sociale e la resilienza delle comunità europee. È anch'esso guidato dall'Università di Stavanger e si concentra sulla co-progettazione di processi e strumenti con il contributo del pubblico in generale e delle organizzazioni di primo soccorso. Adotta un approccio inclusivo che mira a migliorare la resilienza, in particolare nei gruppi vulnerabili (Universitetet i Stavanger).

7.- RiH. RESILIENCE IN HEALTHCARE: L'Università di Stavanger sta conducendo un altro programma di resilienza nel settore dell'assistenza sanitaria. L'obiettivo principale del progetto Resilience in Healthcare (RiH) è quello di riformare la qualità degli attuali sistemi sanitari stabilendo un nuovo e completo quadro di resilienza nell'assistenza sanitaria. Gli sforzi della ricerca, per comprendere e ridurre gli eventi avversi indotti dall'assistenza sanitaria, si sono tradizionalmente concentrati sui fallimenti sanitari. Il progetto RiH si sforza, attraverso la resilienza, di spostare l'attenzione della ricerca dai fallimenti sanitari alla stragrande maggioranza dei processi sanitari con risultati positivi. Lo scopo di questo è determinare il modo in cui il lavoro clinico di alta

qualità viene raggiunto quotidianamente in diversi sistemi sanitari. RiH cercherà di costruire e sostenere sistemi e processi resilienti in tutti i servizi sanitari. Resilienza nell'assistenza sanitaria | Università di Stavanger (uis.no).

4.2.2. Progetti di resilienza presso l' Università di Scienze Applicate della Norvegia Occidentale (HVL), Bergen, Università della Norvegia

Rivolgendo l'attenzione ai progetti gestiti dall'Università di Scienze Applicate della Norvegia Occidentale (HVL), tre in particolare si distinguono, oltre al progetto RESUPERES che è al centro del presente manuale. Questi progetti sono i seguenti:

1.- Arti e consapevolezza nell'educazione (AMiE): (https://www.hvl.no/prosjekt/2474623/).: Ideato dall'Istituto di Arti e Estetica, sotto la guida del professor Jonas Selås Olsen.
Questo progetto si è svolto tra settembre 2020 e agosto 2022. Il progetto AMiE mirava a fornire agli insegnanti europei, strumenti stimolanti e di supporto in relazione all'introduzione della mindfulness nell'istruzione pre-primaria e primaria (dai tre ai 12 anni). AMiE ha utilizzato il potere dell'arte e dei processi creativi come punto di partenza per l'introduzione della mindfulness in un contesto scolastico. Il progetto è stato finanziato dal programma Erasmus+ Partenariati strategici per l'istruzione superiore. Il progetto è stato sostenuto finanziariamente dall'Agenzia norvegese per la cooperazione internazionale e il miglioramento della qualità nell'istruzione superiore (DIKU). L'Università di Scienze Applicate della Norvegia Occidentale è responsabile del coordinamento del progetto.

I risultati intellettuali risultanti da questo partenariato strategico Erasmus+ AMiE (forme diverse e innovative di materiali didattici sia teorici che orientati alla pratica) mirano a ispirare e sostenere gli insegnanti sia nelle accademie di formazione degli insegnanti che nelle scuole materne e primarie a lavorare con le arti e la consapevolezza nella loro pratica educativa. L'unione di team studenteschi internazionali e interdisciplinari, in cui i docenti coinvolti assumono il ruolo di coach, avviene sia a livello di progetto durante i vari programmi intensivi sia attraverso la forma di apprendimento online internazionale collaborativo. Con l'obiettivo di co-creare prodotti intellettuali e sostenerne una più ampia diffusione, il consorzio AMiE organizza sia attività di formazione internazionale rivolte agli insegnanti, che attività di apprendimento internazionali rivolte agli studenti.

Ogni scuola si concentra sul lavoro sulle arti e sulla consapevolezza con gruppi target specifici (bambini provenienti da contesti culturalmente diversi, figli di rifugiati, bambini con disabilità mentali, bambini provenienti da famiglie socio economicamente vulnerabili). In questo modo, AMiE contribuisce agli obiettivi della Commissione Europea in termini di equità, diversità e inclusione.

Molta attenzione è rivolta alle attività di sensibilizzazione che riuniscono un gruppo molto più ampio di partner internazionali dell'istruzione superiore e scuole primarie e prescolari europee al fine di introdurre la consapevolezza nella loro pratica educativa attraverso le arti. L'impatto a lungo termine previsto dell'AMiE, quindi, è un'integrazione sostenibile delle arti e della consapevolezza all'interno del contesto educativo europeo. Il

primo passo in questa direzione consiste nell'incorporare questa forma di innovazione educativa nei programmi di studio forniti da tutti i partner del consorzio AMiE e creare un ruolo di ambasciatore in relazione alle arti e alla consapevolezza nel contesto europeo.

Alcuni dei risultati più importanti di questo progetto possono essere consultati tramite i seguenti link:

- https://www.youtube.com/@IrmaSmegen/videos

- http://www.project-case.eu/wp-content/uploads/2020/EXTRA_CASES/CASE_LearningScienceThroughDance.pdf

2.- Il progetto RegResir: (https://www.rypestol.com/l/en-regresir/): RegResir è sinonimo di resilienza regionale e ristrutturazione industriale sostenibile. Il progetto è sostenuto da NRF e ha un budget di 5 milioni di NOK. Il progetto è guidato dal professor Stig-Erik Jakobsen dell'Università di Scienze Applicate della Norvegia occidentale. Il progetto esamina il modo in cui la pandemia di Covid-19 ha influenzato gli investimenti, l'orientamento al mercato, lo sviluppo tecnologico e la creazione di posti di lavoro nelle industrie basate sulle risorse in Norvegia. Il progetto si concluderà a dicembre 2023. I materiali del progetto non possono ancora essere condivisi.

3.- Attività fisica e resilienza attraverso l'invecchiamento (https://www.hvl.no/prosjekt/683632/): questo progetto è coordinato da Maria Nordheim Alme e si svolgerà da novembre 2019 a ottobre 2025. Il materiale del progetto non può ancora essere condiviso. L'obiettivo di questo progetto è quello di promuovere la buona salute e la resilienza durante tutto il processo di invecchiamento. Data la natura complessa della salute, l'idea del progetto è quella di sviluppare e analizzare programmi pubblici di attività fisica rivolti agli anziani in base ai dati di popolazione recentemente disponibili, ai progressi nella ricerca biomedica e ai fattori sociali e strutturali. Gli obiettivi del progetto sono quelli di comprendere il modo in cui l'attività fisica e il pensionamento sono correlati a fattori biologici e il modo in cui le azioni pubbliche possono essere progettate e implementate per migliorare la salute della popolazione anziana. L'attività fisica è un comportamento chiave che promuove una buona salute. Le prove della ricerca sui benefici dell'attività fisica e dell'esercizio fisico per quanto riguarda la forma fisica, la salute fisica e mentale e la longevità sono ben consolidate. Ciononostante, l'accettazione di queste prove da parte del grande pubblico è bassa.

Pertanto, sono necessarie maggiori conoscenze sui fattori che sono importanti per l'adozione dell'attività fisica nella popolazione anziana. Allo stesso modo, sono necessarie conoscenze riguardanti la relazione dose-risposta tra attività fisica e risposte biologiche per comprendere il modo in cui l'attività fisica influisce sulla popolazione anziana. Durante l'invecchiamento, il sistema immunitario cambia, aumentando il rischio di gravi infezioni, tuttavia, la natura specifica di tali cambiamenti varia notevolmente all'interno della popolazione. È quindi conveniente fare riferimento al concetto di età immunologica, che si riferisce alle funzioni del sistema immunitario. Allo stesso modo, l'età biologica si riferisce a funzioni fisiologiche (come la velocità di camminata, la forza muscolare, la

frequenza cardiaca). L'attività fisica ha un chiaro effetto sull'età biologica e sul sistema immunitario. Di conseguenza, sono necessarie conoscenze per progettare azioni pubbliche in grado di aumentare l'impegno nell'attività fisica e produrre effetti positivi sia in termini di età biologica che di età immunologica. A questo proposito, è fondamentale comprendere il modo in cui le strutture sociali possono promuovere una salute migliore.

4.3. Portogallo: Università dell' Algarve (UAlg, Faro)

La resilienza è sempre più riconosciuta come un elemento cruciale per il benessere e il successo in vari ambiti della vita, tra cui l'istruzione, il posto di lavoro e la salute mentale. In questo modo, è stata eseguita un'analisi di diversi studi sulla resilienza in Portogallo con l'obiettivo di fornire una comprensione più approfondita di questo concetto e delle sue implicazioni pratiche, quindi il team RESUPERES nelle sue attività in Portogallo.

Figura 4.6. & Figura 4.7.
Il Rettorato dell'Università dell'Algarve accoglie l'équipe di RESUPERES per l'attività di formazione C3.2 Teaching-Learning in Portogallo.

Figure 4.8.
Team RESUPERES nell'attività di formazione all'apprendimento e all'insegnamento C2.2. Studio pilota Portogallo, a Faro (febbraio 2023).

4.3.1. Revisione della resilienza in Portogallo: un'analisi multiforme

A questo proposito, è stata eseguita un'ampia revisione della letteratura, analizzando diverse prospettive e contesti, con particolare attenzione all'importanza della resilienza negli studenti dell'istruzione superiore. Viene sottolineata l'importanza della resilienza per il rendimento scolastico ed emotivo degli studenti, e discussa la sua relazione con fattori come il supporto sociale, l'integrazione accademica e la gestione dello stress. Inoltre, sono stati evidenziati studi sulla resilienza e il suo impatto in vari contesti, dall'ambiente educativo a situazioni difficili come la pandemia di COVID-19.

Uno degli studi pertinenti inclusi in questa revisione della letteratura condotto da Afonso (2020, p. 5) sostiene che "la pandemia da COVID-19 e il confinamento che ha imposto sembrano aver causato conseguenze per la salute mentale durante una fase di sviluppo caratterizzata da ricchezza e intimità – l'età adulta emergente". Sulla base di questo principio, la tesi di laurea magistrale di Gonçalves (2021) ha affrontato la percezione degli studenti dell'istruzione superiore di forti tratti familiari, considerando l'impatto della resilienza individuale, insieme alle variabili socio demografiche e familiari, e la risposta al confinamento (COVID-19). Questo studio ha esaminato l'impatto di varie variabili socio demografiche (ad esempio, l'età degli studenti), le caratteristiche della famiglia (ad esempio, le dimensioni della famiglia) e le risposte al

confinamento sulla percezione dei tratti familiari (ad esempio, la gestione dei conflitti familiari), puntando i riflettori sull'età adulta emergente durante la pandemia di COVID-19. Lo studio ha anche cercato di analizzare il ruolo di mediazione della resilienza individuale per quanto riguarda la relazione tra il ritorno a casa dell'individuo durante il confinamento (marzo-maggio 2020) e i punti di forza percepiti della famiglia (Gonçalves, 2021, p. 5). Per lo studio sono stati reclutati un totale di 156 studenti portoghesi dell'istruzione superiore di età compresa tra i 18 e i 38 anni. Sono stati somministrati questionari per raccogliere dati sulla resilienza individuale e sui punti di forza della famiglia. Dai risultati si evince che la resilienza individuale non ha influito in modo significativo sulla relazione tra coloro che sono tornati a casa durante il confinamento e i punti di forza percepiti della famiglia. Da ciò si può evidenziare la necessità di concentrarsi più direttamente su questi ultimi, considerando anche le diverse caratteristiche socio demografiche e familiari al fine di promuovere un senso di unità familiare in periodi difficili come quello causato dalla pandemia.

Lo studio di Francisco (2021) ha evidenziato le relazioni tra personalità, resilienza e benessere psicologico negli studenti dell'istruzione superiore, esplorando il contributo della resilienza nel prevedere le dimensioni della personalità. Il campione comprendeva 197 partecipanti di entrambi i sessi di età compresa tra 18 e 29 anni. Alcuni dei questionari somministrati includevano il Big Five Inventory (BFI), la Satisfaction with Life Scale (SWLS), la Positive and Negative Affect Scale (PANAS) – versione breve e la Brief Resilience Scale (BRS). Non sono stati prodotti risultati statisticamente significativi in funzione del genere o del fatto che si sia usciti di casa. Tuttavia, sono state riscontrate correlazioni tra affetto negativo e nevroticismo, resilienza ed estroversione, soddisfazione e gradevolezza della vita, coscienziosità e resilienza. L'affetto positivo era correlato alla resilienza, alla soddisfazione di vita e a tutte le dimensioni della personalità tranne il nevroticismo. Questi risultati suggeriscono che la personalità è un forte predittore di benessere, mentre la resilienza è correlata positivamente con la soddisfazione della vita e l'affetto positivo e negativamente con l'affetto negativo.

A sostegno di questi risultati, durante il periodo turbolento della pandemia di COVID-19, la ricerca sull'educazione sanitaria condotta da Piccoli (2022) ha esaminato la resilienza, la salute e il benessere negli studenti del primo anno di istruzione superiore iscritti al corso di Gerontologia Sociale presso l'Università di Coimbra. Questo studio era di natura descrittiva e qualitativa. Sono stati completati questionari socio demografici e interviste con 11 studenti, sia prima che dopo l'intervento. I risultati hanno rivelato percezioni in evoluzione dell'essenza della resilienza e dei fattori che la promuovono. Al termine del progetto, i partecipanti hanno sottolineato l'importanza della resilienza per affrontare le sfide dell'istruzione superiore, in particolare per quanto riguarda la transizione alle lezioni online durante la pandemia. Anche la realizzazione personale e professionale, così come la felicità, sono state delineate come importanti in relazione agli interventi educativi. Lo studio ha concluso che i progetti educativi di questa natura sono utili per orientare le percezioni di resilienza, salute e benessere negli studenti dell'istruzione superiore, soprattutto in tempi difficili come quelli indicati.

Agrela (2020), citando autori come Seligman e Csikszentmihalyi (2000) e Yunes (2003), sostiene che "nella psicologia positiva, la creatività e la resilienza sono considerate strumenti fondamentali per un sano sviluppo individuale" (p. ii). Sulla base di questa premessa, l'autrice ha condotto uno studio, nell'ambito della sua tesi di laurea

magistrale in psicologia dell'educazione, che ha analizzato l'associazione tra creatività, resilienza e benessere psicologico nel contesto dell'istruzione superiore, coinvolgendo insegnanti, studenti, personale e ricercatori con sede sull'isola di Madeira. A tal fine, sono stati utilizzati la Creative Personality Scale – Short Form ideata da Pocinho et al. (2019) e lo strumento Measuring State Resilience adattato per l'uso nella popolazione portoghese da Martins nel 2005 (Teixeira, 2014). I risultati hanno rivelato un'associazione positiva tra creatività e resilienza: con le partecipanti di sesso femminile che hanno dimostrato una maggiore resilienza e le partecipanti più anziane che hanno mostrato una maggiore resilienza e creatività. Inoltre, i partecipanti con qualifiche di istruzione superiore hanno dimostrato una maggiore creatività. Gli insegnanti erano più resilienti dei ricercatori e anche più creativi degli studenti . Pertanto, la creatività e il genere sono risultati fattori determinanti per quanto riguarda la resilienza.

Sulla base della premessa che "diversi contesti di vita, in particolare il contesto accademico dell'istruzione superiore, espongono i giovani a richieste e rischi [e] quindi, la loro resilienza è fondamentale" (Vara et al., 2018, p. 115), Vara et al. (2018) hanno presentato una ricerca al 12° Congresso Nazionale di Psicologia della Salute sulla relazione tra resilienza e soddisfazione per il supporto sociale negli studenti dell'istruzione superiore. Questa autrice e i suoi collaboratori hanno studiato la relazione tra supporto sociale, resilienza e soddisfazione di vita negli studenti dell'istruzione superiore, riconoscendo le sfide uniche che questi studenti devono affrontare. Sono stati utilizzati questionari standardizzati per valutare i costrutti sopra menzionati, tra cui la Resilience Scale (RS) (Oliveira & Machado, 2011) e la Satisfaction with Social Support Scale (ESSS) (Ferreira et al., 2004). Le bilance sono state somministrate a 293 studenti. I risultati hanno rivelato livelli moderati di resilienza e soddisfazione associati al supporto sociale, con gli studenti rurali che hanno dimostrato una maggiore resilienza e soddisfazione derivanti dal sostegno sociale rispetto a quelli delle aree urbane. Inoltre, le partecipanti di sesso femminile hanno mostrato una maggiore resilienza e soddisfazione in presenza del sostegno della famiglia, mentre i partecipanti di sesso maschile hanno mostrato una maggiore soddisfazione quando hanno avuto il sostegno degli amici. La correlazione positiva trovata tra resilienza e soddisfazione in presenza di supporto sociale suggerisce che questi fattori possono essere importanti per alleviare lo stress durante questa fase della vita.

Questi stessi autori, in precedenza, hanno condotto uno studio longitudinale (Vara et al., 2018), che ha indagato i livelli di stress percepiti e la resilienza negli studenti del primo anno di istruzione superiore, riconoscendo le sfide inerenti a questa transizione. I dati sono stati raccolti all'inizio dell'anno accademico 2015 da due diverse istituzioni (IPB e FPCEUP), con un campione di 270 studenti. La Perceived Stress Scale (Cohen et al., 1983) e la Resilience Scale (Wagnild & Young, 1993; Oliveira & Machado, 2011). I risultati hanno rivelato che la maggior parte dei partecipanti aveva livelli moderati di resilienza e bassi livelli di stress. L'accettazione di sé e la soddisfazione di vita sono state identificate come buoni predittori dello stress. Lo studio evidenzia l'importanza di riflettere sulla resilienza degli studenti universitari, sull'influenza dei contesti accademici su questi livelli e sul modo in cui l'accumulo di esperienze di vita può influenzare la risposta individuale complessiva (corpo-mente).

In sintesi, la resilienza gioca un ruolo cruciale nel benessere e nel successo accademico degli studenti dell'istruzione superiore. Il passaggio a questo ambiente accademico

rappresenta spesso un periodo di grande sfida. Tuttavia, la capacità di adattarsi alle avversità emerge come un fattore determinante nel modo in cui gli studenti affrontano queste richieste. La pandemia di COVID-19 ha ulteriormente evidenziato la necessità di resilienza, in particolare per coloro che hanno dovuto bilanciare più ruoli, come studiare e lavorare. I risultati degli studi condotti da vari autori sottolineano che il supporto sociale, unito alle capacità di gestione emotiva e alla creatività, sono elementi essenziali per mitigare l'impatto dello stress e della depressione in questo contesto.

Altri studi evidenziano una relazione significativa tra la resilienza e vari fattori psicologici, come l'intelligenza emotiva, il benessere e la creatività, dimostrando che gli studenti con livelli più elevati di resilienza tendono a ottenere risultati accademici migliori e a sperimentare una maggiore soddisfazione personale. Inoltre, alcuni programmi di intervento, come lo sviluppo professionale degli insegnanti e alcune strategie di supporto psicologico, si sono dimostrati efficaci nel promuovere le capacità di resilienza, sia per gli studenti che per gli insegnanti.

Gli studi indicano anche l'importanza di strumenti di misurazione convalidati per valutare la resilienza nel contesto accademico portoghese. Tali scale includono la Wagnild e la Young Resilience Scale, il cui adattamento alla realtà nazionale ha fornito una migliore comprensione delle dinamiche coinvolte.

Pertanto, è imperativo che gli istituti di istruzione superiore sviluppino e implementino programmi e strategie che promuovano la resilienza tra i loro studenti, fornendo loro il supporto necessario per far fronte alle richieste accademiche e alle sfide personali. La resilienza, come capacità di adattarsi positivamente alle avversità, non solo contribuisce al successo accademico, ma anche allo sviluppo personale e al benessere a lungo termine degli studenti.

4.4 .Serbia. Università di Belgrado (UB, Belgrade)

Le immagini che seguono sono state scattate dal team RESUPERES in diversi momenti delle loro attività presso l'Università di Belgrado.

Figure 4.9.
Il team RESUPERES nell'attività di Learning, Training, Teaching C2.2.Studio pilota in Serbia, a Belgrado, (aprile 2023).

Viviamo in un'epoca di cambiamenti costanti e accelerati, di domanda crescente e di sfide quotidiane crescenti. Gli studenti, in particolare, sono un gruppo che è sottoposto a stress quotidiano a causa degli obblighi universitari, così come degli obblighi e delle sfide private. La resilienza può essere vista come capacità di adattamento al cambiamento e capacità di adattarsi con successo nonostante le varie sfide e le circostanze difficili. La resilienza è ciò che ci permette di superare e trasformare tutte le avversità in situazioni difficili per utilizzarle per un'ulteriore crescita.

In Serbia, la resilienza come area è relativamente sconosciuta al grande pubblico e relativamente poco rappresentata. Il concetto di resilienza e costrutti psicologici simili è stato studiato in diversi termini e contesti, tra cui economia, ingegneria, sanità, gruppi vulnerabili e, naturalmente, vari livelli di istruzione.

Considerata la sua importanza, il concetto stesso di resilienza nel contesto dell'istruzione superiore è, purtroppo, poco studiato in Serbia. È servita una pandemia globale causata dal Covid-19 che ha colpito ogni aspetto della nostra vita, compresa l'istruzione superiore (HE), per portare la resilienza in cima alla lista come argomento di ricerca prioritario. Tuttavia, sia durante la pandemia che nel periodo successivo, gli studenti e i giovani in generale hanno bisogno di supporto e guida che li aiutino a padroneggiare una varietà di materiale di studio, organizzare il loro tempo e affrontare lo stress e le varie sfide che li attendono sia negli studi che nell'ulteriore vita e sviluppo. La resilienza può aiutare in questo. Sembra che l'importanza della resilienza debba ancora essere pienamente riconosciuta tra i ricercatori e i professionisti. In effetti, una ricerca di articoli accademici, progetti, iniziative e organizzazioni che promuovono lo sviluppo della resilienza o concetti simili ha prodotto solo pochi risultati. In particolare, la ricerca è stata condotta utilizzando le seguenti parole chiave: "rezilijentnost", "otpornost na stres", "psihološko dobrostanje", "psihološko blagostanje", "benessere", "autostima", "samopoštovanje".

4.4.1. Rassegna dei progetti e dei manuali sulla resilienza in Serbia

Durante i primi mesi della pandemia, le Università e le organizzazioni di istruzione superiore hanno dovuto trovare il modo di fornire ai propri studenti le conoscenze e le competenze necessarie per ridurre al minimo l'impatto negativo del confinamento sul loro apprendimento. Da questo punto di vista, sembra che il passaggio alle piattaforme didattiche online e la necessità per gli insegnanti di possedere determinati livelli di istruzione digitale e cultura della sicurezza digitale abbiano spostato l'attenzione degli insegnanti e della ricerca sulla resilienza. La mancanza di un sufficiente "supporto tecnico istituzionale per l'implementazione e l'organizzazione di nuove soluzioni di insegnamento ed e-learning (piattaforme elettroniche, strumenti e risorse) e di un supporto sistemico per il mantenimento della salute mentale degli studenti in queste condizioni" è stata riconosciuta da un gruppo di ricercatori provenienti da Serbia, Polonia e Italia. Questi ricercatori si sono riuniti intorno all'idea di sviluppare "procedure per supportare un numero maggiore di studenti, insieme alla connettività e alla socializzazione specifica, al social networking digitale e alle procedure di e-psicoterapia e e-counselling". Questo costituisce il nucleo del progetto DigiPsyRes (DigiPsyRes, n.d.), ospitato all'interno del Programma Erasmus+, che si sforza di affrontare il problema del crescente bisogno di supporto psico-sociale in tempi di crisi, migliorando la resilienza digitale e psicologica attraverso il networking tra pari nel contesto digitale (DigiPsyRes: https://digipsyres.kg.ac.rs/). Il progetto è guidato dall'Università di Kragujevac, con

partner del progetto che hanno sede anche presso l'Università Kazimierz Wielki (Polonia) e l'Università di Foggia (Italia).

Per quanto ne sappiamo, a parte il progetto RESUPERES, di cui l'Università di Belgrado è un'organizzazione partner, il progetto DigiPsyRes gestito dall'Università di Kragujevac è l'unico altro progetto che esamina la resilienza nel contesto pedagogico ed educativo. Questo progetto triennale è iniziato nel febbraio 2022 e, secondo il sito web di DigiPsyRes, dovrebbe portare ai seguenti risultati:

- Guida per la resilienza digitale e psicologica attraverso il networking di supporto
- Programmi di formazione, materiale didattico e corsi online: Formazione per il supporto tra pari per migliorare la resilienza psicologica e digitale attraverso il networking.
- Manuale per un programma di formazione passo dopo passo per convertire i tirocinanti in formatori: Formazione per il supporto tra pari per migliorare la resilienza psicologica e digitale attraverso il networking.
- Stabilire una rete di studenti e un team di supporto tra pari per migliorare la resilienza psicologica e digitale.

Il "questionario per l'analisi della resilienza psicologica e digitale degli studenti" sarà somministrato per esaminare i bisogni degli studenti di supporto psico-sociale in tempi di crisi (https://digipsyres.kg.ac.rs/wp-content/uploads/2022/06/R1_DigiPsyRes-Questionnaire-SERBIAN-fin.pdf). Serve a sottolineare che, allo stesso modo del progetto RESUPERES, DigiPsyRes produrrà un manuale, tuttavia, il manuale DigiPsyRes fornirà una guida passo passo per supportare la costruzione della resilienza in un mondo digitale.

Durante la pandemia, un gruppo di volontari composto da personale e studenti della Facoltà di Filosofia (Dipartimento di Psicologia) dell'Università di Belgrado ha raggiunto gli studenti, offrendo loro servizi di consulenza gratuiti per aiutarli a superare l'improvvisa crisi pandemica. Tali servizi sono serviti ad affrontare lo stress emotivo e mentale, la concentrazione, gli attacchi di panico, i pensieri suicidi e molti altri aspetti. A quasi tre anni dalla fine della pandemia, questo centro di volontariato è ancora a disposizione degli studenti che possono programmare una sessione di 30 minuti via e-mail, Skype, Facebook o Instagram (https://www.oblakoder.org.rs/psiholosko-savetovaliste-studenata-za-studente/).

Abbiamo identificato un solo progetto di ricerca che ha indagato i bisogni degli studenti per i servizi di consulenza psicologica ("Kosovo e Metohija tra identità nazionale e integrazione europea" finanziato dal Ministero dell'Istruzione, della Scienza e dello Sviluppo Tecnologico della Repubblica di Serbia). Il progetto si basava in parte su un progetto pilota guidato dall'Università di Niš e si collegava ad esso. Questo ha visto l'apertura di un centro di consulenza psicologica per studenti nel 2007 (https://savetni.org/savetodavni-sektor/) e rimane uno dei progetti più grandi e più longevi di questo tipo in qualsiasi università in tutta la Serbia. Il progetto è attivo dal 2007 e, per quanto ne sappiamo, è ancora l'unico centro di consulenza universitaria in Serbia. Diversi articoli sono già stati pubblicati su questo argomento e i loro risultati saranno presentati più avanti in questo capitolo.

Infine, riteniamo che il progetto "The Equalizer" ("Do uspeha, zajedno")" sia degno di nota, non tanto per la popolazione target (bambini delle scuole) ma per i metodi applicati per sviluppare la resilienza (laboratori educativi e attività sportive), il che lo rende simile

all'attuale progetto RESUPERES. *L'Equalizer* è stato sostenuto dall'OSCE e dall'Ambasciata di Israele in Serbia, nonché attraverso donazioni dell'azienda israeliana Big Fashion. È stato attuato in collaborazione con tre ministeri: il Ministero dell'Istruzione, della Scienza e dello Sviluppo Tecnologico, il Ministero della Salute e il Ministero della Gioventù e dello Sport della Repubblica di Serbia. Il progetto consisteva in laboratori educativi, condotti da studenti universitari dell'ultimo anno e sessioni di calcio gratuite come mezzo per prevenire comportamenti a rischio tra gli studenti delle scuole elementari (https://www.facebook.com/ddouspehazajedno/). I workshop avevano lo scopo di rafforzare e sviluppare le qualità personali, le abilità sociali e i valori che aumentano la resilienza degli studenti ai comportamenti a rischio. L'obiettivo delle sessioni sportive era quello di aumentare lo sviluppo degli studenti e l'acquisizione di abitudini di vita sane, mentre sono stati tenuti laboratori educativi per fornire agli studenti abilità e valori sociali. Ciò consente agli studenti di rifiutare o fare marcia indietro da situazioni rischiose quando sono sottoposti a una pressione negativa da parte dei coetanei.

In termini di manuali, scarseggia sia il materiale cartaceo che quello online che può servire a guidare lo sviluppo della resilienza negli studenti dell'istruzione superiore. Inoltre, siamo stati in grado di identificare solo due manuali che riguardano l'educazione, ma entrambi sono mirati alla fase iniziale dell'istruzione. Il "Manual for Schools - Planning, Implementation and Monitoring Measures to Prevent Students' Attrition from the Educational System" è accessibile attraverso il Centro per le politiche educative in collaborazione con il Ministero dell'istruzione, della scienza e dello sviluppo tecnologico della Repubblica di Serbia e l'UNICEF. Questo importante contributo è rivolto, in particolare, ai dipendenti delle scuole primarie e secondarie al fine di aiutarli a rispettare gli obblighi di legge legati alla prevenzione della dispersione scolastica e fornire loro linee guida e spunti concreti per le attività che possono svolgere all'interno della propria scuola (http://www.cep.edu.rs/public/Prirucnik_za_sprecavanje_osipanja_ucenika2.pdf).

Il secondo manuale è stato realizzato a seguito del progetto "Together to High School - Support for Children from Vulnerable Groups in the Transition to High School", che mirava a facilitare il passaggio degli studenti dalla scuola primaria a quella secondaria. Per raggiungere questo obiettivo, è stato creato un modello complesso di supporto scolastico che si basa su processi di empowerment e mentoring in relazione a diversi ambiti di lavoro da sviluppare insieme sia agli studenti che agli insegnanti. (https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2020/02/Prirucnik-za-skole-sa-primerima-dobrih-praksi.pdf)

Sebbene non sia un manuale, il Centro per lo sviluppo della carriera dell'Università di Belgrado (http://www.razvojkarijere.bg.ac.rs/) fornisce un buon esempio di buone pratiche con la fornitura di un webinar gratuito (http://www.razvojkarijere.bg.ac.rs/node/1371). Questo webinar aiuta gli studenti a trovare risposte a domande come:

Come mantenere gli studenti motivati all'apprendimento?
Perché è importante avere un piano di carriera?
Che aspetto ha un buon piano di studi?
Cosa interrompe la concentrazione sull'apprendimento e come si può prevenire?
Quali sono gli elementi di un apprendimento efficace?

Quali tecniche di apprendimento possono essere utilizzate?
Quali supporti didattici sono utili e come possono essere forniti?

Va notato che lo scopo principale del Career Development Centre è quello di aiutare gli studenti a prepararsi per i colloqui con potenziali datori di lavoro e facilitare la loro ricerca di lavoro. Tra le molte attività offerte, il Centro si sforza di fornire agli studenti consigli sulla perseveranza con la loro istruzione e sulle strategie per facilitare il loro processo di apprendimento.

4.4.2. Revisione sulla resilienza: articoli

Il benessere negli adolescenti e negli scolari è un argomento di grande interesse per i ricercatori e il grande pubblico. È stato mostrato meno interesse nel contesto degli studenti dell'istruzione superiore. Ciononostante, sono disponibili diversi studi, relativamente recenti, che possono far luce su questo concetto in relazione agli studenti in Serbia. Lim et al. (2017) hanno delineato i modelli di benessere riguardo ai giovani (15-24 anni) in cinque paesi dell'Europa orientale (Bielorussia, Bosnia-Erzegovina [BiH], ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Serbia e Ucraina), studiando anche le associazioni tra fattori demografici e benessere. Lo studio si è basato sui dati di cinque Multiple Indicator Cluster Surveys (MICS) sostenuti dall'UNICEF. Quasi il 75% dei giovani ha dichiarato di essere ottimista, con quasi il 40% che si considera molto felice o molto soddisfatto della propria vita in generale. Tuttavia, il benessere è risultato essere specifico del paese, con i giovani della Bosnia-Erzegovina e dell'Ucraina che hanno riportato livelli di benessere più bassi. Essere sposati, avere una maggiore ricchezza, un'istruzione superiore, avere una residenza rurale e non avere figli erano associati a un maggiore benessere.

Nel tentativo di supportare la transizione della misurazione soggettiva del benessere "dalla ricerca all'intervento", Lietz et al. (2018) hanno condotto uno studio pilota in cui hanno esaminato il benessere multidimensionale (MWB) negli studenti universitari serbi e italiani e hanno esplorato la sua relazione con il perseguimento degli obiettivi di vita. I partecipanti hanno risposto a misure di MWB auto-percepito, benessere (soddisfazione di vita e benessere eudaimonico) e impegno e stress relativi al perseguimento di obiettivi personali. Gli studenti serbi hanno riportato punteggi MWB e di controllo più alti rispetto ai loro omologhi italiani. Secondo gli autori, ciò contraddice i risultati riportati da indagini nazionali rappresentative sui giovani (18-30 anni) in entrambe le nazioni. A differenza di quanto riscontrato nelle indagini sulla popolazione generale, quando si tratta di giovani adulti, gli italiani non sembrerebbero certo né più felici né più sani dei serbi. Non sorprende che gli obiettivi più frequentemente riportati fossero completare gli studi, ottenere una posizione lavorativa ed essere in salute.

Sakač e Marić (2018) hanno delineato l'importanza del benessere psicologico come determinante significativo della salute mentale e del successo nella futura pratica professionale degli insegnanti di classe e di scuola materna. Il loro studio ha esplorato il contributo dei tratti della personalità, dell'autostima e del locus of control nel predire il grado di benessere soggettivo negli insegnanti in classe e in età prescolare (418 studenti). I tratti di cui sopra sono stati valutati utilizzando la Short Subjective Wellbeing Scale (KSB), il questionario Big Five Plus Two (VP+2), la scala di autostima di Rosenberg e la scala per la misurazione del locus of control (LOK IM-2). Sulla base dei loro risultati, gli autori hanno concluso che gli studenti che si preparano per il lavoro in classe e in età

prescolare trarrebbero beneficio da varie strategie educative e di sviluppo e programmi di supporto come parte del loro curriculum (ad esempio, nel campo della salute mentale), nonché dall'incoraggiamento continuo di alcune caratteristiche individuali che contribuiscono al benessere psicologico (stabilità emotiva, competenza sociale, perseveranza, autostima e locus of control interno). Secondo gli autori, queste qualità contribuiscono a migliorare la salute mentale degli insegnanti in formazione e li aiuteranno ad affrontare adeguatamente una serie di sfide nel loro ruolo professionale. Questa ricerca ha anche sostenuto che i giovani meticolosi e sensibili possono aver bisogno di un'attenzione speciale. Questa attenzione potrebbe avvenire sotto forma di incoraggiare esperienze emotive positive e adottare un approccio positivo alla vita, fiducia in se stessi, aspettative realistiche per se stessi e per gli altri e affrontare in modo proattivo gli ostacoli, al fine di prevenire difficoltà emotive, eccessiva stanchezza e compromissione della salute mentale.

Un altro studio più recente ha esaminato il benessere soggettivo e l'aspettativa positiva negli studenti universitari (Jovanović et al., 2021). Due tipi di aspettativa positiva (ottimismo disposizionale e autoefficacia generale) e quattro indicatori di benessere soggettivo (soddisfazione di vita, affetto positivo, affetto negativo e depressione) sono stati valutati tre volte in un periodo di due anni. Gli studenti che riportavano una soddisfazione scolastica molto elevata avevano livelli più elevati di benessere e livelli più bassi di disagio emotivo rispetto ai loro coetanei con una soddisfazione scolastica inferiore. Tuttavia, i risultati devono essere trattati con cautela dato che la natura trasversale della ricerca preclude qualsiasi conclusione in merito alla causalità.

Consulenza psicologica e psicoterapia

L'audacia, l'emozione positiva, l'auto-miglioramento, il senso di significato e lo scopo contribuiscono alla resilienza. Pertanto, la resilienza deve essere considerata alla luce di molti aspetti diversi, che coinvolgono sia fattori personali che l'ambiente sociale (famiglia, scuola, circostanze sociali) e fattori globali (Pavićević, 2015). Gli atteggiamenti degli studenti e le esigenze di consulenza o altri tipi di supporto influiscono sul loro bisogno di resilienza. Questo è di interesse per alcuni ricercatori, come Fazlagić e Rakić-Bajić (2011), che conducono ricerche basate sul contatto quotidiano con gli studenti. Questi ricercatori hanno scoperto che gli studenti che parlano spesso dei loro problemi, alcuni dei quali sono altamente destabilizzanti, tendono a sperimentare problemi di apprendimento, mancanza di concentrazione, difficoltà di adattamento e fallimento. Gli studenti hanno anche parlato della necessità di un esperto che li aiuti ad affrontare i loro problemi. Al fine di approfondire ulteriormente le questioni, questi ricercatori hanno raccolto dati da 105 studentesse e 65 studenti di Novi Pazar riguardo ai loro atteggiamenti nei confronti della psicoterapia. Il benessere psicologico è stato valutato in base ai tratti socio-demografici, alla soddisfazione di vita e agli atteggiamenti nei confronti della psicoterapia. I risultati hanno rivelato che gli studenti sono per lo più soddisfatti della loro vita, indipendentemente dal sesso, e che il 90% degli studenti vorrebbe avere uno psicologo all'università con cui incontrarsi quando necessario. Nonostante ciò, i partecipanti hanno riportato atteggiamenti per lo più neutri o leggermente negativi nei confronti della psicoterapia, sebbene ciò non fosse significativamente correlato con la soddisfazione della vita. Al momento della pubblicazione di questo studio, esisteva ancora un certo grado di stigmatizzazione riguardo alla visita da uno psicoterapeuta e alla cura della propria salute mentale.

È interessante notare che Ranđelović et al. (2015), evidenziano che i risultati riportati dagli studi pubblicati negli ultimi 15 anni suggeriscono che gli adolescenti in Serbia, almeno secondo le loro autovalutazioni, hanno una cattiva salute mentale e alti tassi di disturbi comportamentali, dipendenza, depressione e suicidio. Nell'ambito di un progetto di ricerca più ampio, questi autori hanno pubblicato diversi articoli sulla salute mentale degli studenti e sui bisogni di consulenza. Uno di questi studi, pubblicato nel 2012, presenta un'analisi della salute mentale relativa a 988 studenti delle università situate nel sud della Serbia (Niš e Kosovska Mitrovica) (Dimitrijević & Ranđelović, 2012). I risultati hanno rivelato una maggiore suscettibilità allo stress e all'aggressività primaria negli studenti rispetto alla popolazione generale. Gli autori hanno insistito sulla necessità di mettere in atto azioni preventive per aiutare a preservare e migliorare la salute mentale dei giovani. Un esempio di ciò può essere visto nel centro di consulenza psicologica per studenti dell'Università di Niš. Successivamente, Ranđelović et al. (2015) hanno pubblicato ulteriori dati su indicatori oggettivi (aggressività primaria e suscettibilità allo stress) e soggettivi (atteggiamenti degli studenti) del bisogno degli studenti di utilizzare i servizi di consulenza psicologica. Le esigenze degli studenti per i servizi di consulenza psicologica sono state valutate utilizzando il General Stress Test di Bensabin contenuto in SIGMA KON6. Analogamente a quanto riportato da Fazlagić e Rakić-Bajić (2011), un'ampia percentuale di studenti (81%) ha riferito di ritenere che ci sia bisogno di un centro di consulenza psicologica gratuito per gli studenti, con più della metà degli intervistati (60%) che ha dichiarato che probabilmente utilizzerebbe i suoi servizi. Nonostante il fatto che quasi la stessa percentuale di studenti abbia riferito di aver sentito il bisogno di consulenza in almeno un'occasione, solo una percentuale molto piccola di questi studenti chiederebbe effettivamente aiuto. È interessante notare che gli studenti che hanno dichiarato di non aver mai sentito il bisogno di parlare con uno psicologo hanno effettivamente mostrato livelli più elevati di aggressività primaria e suscettibilità allo stress rispetto alle loro controparti che hanno riferito che avrebbero cercato aiuto. Ciononostante, gli studenti hanno espresso la volontà e l'interesse a partecipare a seminari e forum con argomenti sulla conservazione della salute mentale.

Quando la pandemia di Covid-19 ha costretto le università a chiudere, gli studenti si sono trovati di fronte a sentimenti di insicurezza e ansia, avendo un impatto negativo sul loro apprendimento e sulla loro salute mentale. I docenti della Facoltà di Scienze Politiche dell'Università di Belgrado (Burgund et al., 2020) hanno avuto l'idea di trasformare un compito pre-esame di scrittura di diari riflessivi in una forma di terapia. Questo compito, svolto nei corsi di politica sociale e lavoro sociale, ha sfidato gli studenti (80) a "identificare, ma anche riconoscere e aumentare la consapevolezza delle reazioni e delle esperienze legate alla pandemia e incoraggiare l'introspezione" in relazione a due materie, vale a dire, Counseling e Socio-terapia e Servizio sociale con bambini e giovani. In particolare, agli studenti è stato chiesto di rispondere alle seguenti domande:

1. Come ti senti rispetto all'intera situazione (fisicamente, psicologicamente, socialmente)?
2. Qual è la tua più grande impressione della giornata?
3. Quali sono i tuoi piani per quanto riguarda i sentimenti/impressioni che hai provato oggi?
4. Cosa farai?

Dall'analisi dei diari di riflessione degli studenti è emersa una serie di argomenti, tra i quali spiccano in particolare: gli atteggiamenti nei confronti della stesura dei diari, la comprensione degli aspetti positivi dello stato di emergenza, le relazioni familiari, gli sbalzi d'umore, gli atteggiamenti nei confronti del mangiare e della preparazione del cibo, la creazione di struttura, lo sviluppo della creatività, l'ansia, la depressione, la rabbia e la paura. I risultati di questo studio supportano quelli discussi sopra, delineando l'importanza di coltivare e preservare la salute mentale per il benessere individuale. Ha anche sollevato l'importante questione di ciò che le università e le altre istituzioni educative possono fare per aiutare gli studenti e i dipendenti a preservare il loro benessere e migliorare la loro capacità lavorativa e di sviluppo. Gli autori hanno anche suggerito alcuni potenziali percorsi per migliorare l'offerta presso le istituzioni educative in situazioni di crisi (consultazioni online, alternative per compiti e laboratori pre-esame, seminari sulla salute mentale).

L'autostima può essere vista come parte della resilienza ed è spesso definita come una "valutazione soggettiva complessiva del proprio valore da parte dell'individuo, che può essere correlata a un sentimento di competenza personale, successo e orgoglio, o a un sentimento di disperazione e vergogna" (Rosenberg, n.d.). Milošević e Ševkušić (2005), dell'Istituto per la ricerca pedagogica di Belgrado, hanno scritto sull'autostima degli studenti e sui risultati accademici. In contrasto con l'autostima, ipotizzano che "si ritiene che i risultati accademici e altre esperienze legate all'insegnamento e all'apprendimento esercitino un'influenza significativa sull'autostima. Gli studenti dovrebbero avere successo a scuola, in primo luogo, in modo da sviluppare un'immagine positiva di sé e capacità accademiche". Questi autori hanno identificato la necessità di educare gli insegnanti su questo argomento, sostenendo che l'autostima e la responsabilità devono essere assimilate come contenuti chiave all'interno del curriculum. Ci si aspetta che gli insegnanti siano sensibili alle esigenze degli studenti e che applichino metodi di apprendimento cooperativo quando lavorano con coloro che sono più inclini al fallimento. A differenza dei metodi di insegnamento tradizionali, tali metodi dovrebbero aiutare gli studenti a sostenere o aumentare la loro autostima, migliorare l'immagine di sé legata alle capacità accademiche e potenziare le interazioni sociali. Il feedback positivo e il sostegno tra pari portano anche a un aumento generale dell'autostima e promuovono sentimenti di competenza. Inoltre, l'autostima sembra influenzare la capacità di adattamento emotivo, sociale e accademico degli studenti (Selimović et al., 2019). Sebbene la ricerca su questo argomento provenga da 808 studenti che frequentano l'Università di Tuzla (Bosnia ed Erzegovina), riteniamo che questi risultati possano essere applicati alla Serbia a causa del simile, se non identico, paesaggio sociale e psicologico degli abitanti di questa zona dei Balcani occidentali. In questo studio di cui sopra, l'autostima generale è stata stimata attraverso la Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE) e l'adattamento al college è stato reso operativo attraverso lo Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ). Quest'ultimo questionario valuta l'adattamento all'università in base a quattro dimensioni che riflettono aspetti emotivi, sociali, accademici e istituzionali. I risultati dello studio rivelano che gli studenti con una maggiore autostima hanno mostrato un adattamento significativamente migliore al college rispetto agli studenti con una minore autostima. In questo modo, l'autostima può aiutare a proteggere gli individui dal peso delle sfide della vita, riducendo il fallimento e il comportamento disadattivo. Tuttavia, gli autori hanno sottolineato che non è possibile determinare se l'autostima determini l'adattamento allo studio o sia semplicemente un ingranaggio nella macchina che lo guida.

Tra i tanti fattori che prevedono l'autostima negli studenti, spiccano l'autoefficacia fisica, cioè la percezione del proprio corpo e delle proprie capacità fisiche. Lazarevic et al. (2017) hanno esplorato la capacità predittiva dell'autoefficacia fisica, dell'ansia fisica sociale e dell'attività fisica per quanto riguarda l'autostima degli studenti. I risultati sono stati presentati sia nel complesso che in funzione del genere. Un totale di 223 studenti universitari sono stati valutati utilizzando la scala di autostima di Rosenberg (SES), la scala di autoefficacia fisica (PSES), la scala di ansia fisica sociale (SPAS) e un breve questionario sull'attività fisica. In generale, gli studenti sono risultati moderatamente attivi (2,75 volte a settimana in media) e hanno un'autostima moderatamente alta, un'autoefficacia fisica moderatamente alta e una bassa ansia fisica sociale. Non sono state rilevate differenze di genere per l'autostima, ma sono state riscontrate a favore dei maschi per altre variabili. Questo studio ha rivelato che l'autostima è positivamente correlata all'autoefficacia fisica e all'attività fisica e negativamente correlata all'ansia fisica sociale. Inoltre, l'autostima potrebbe essere prevista in base all'autoefficacia fisica, all'ansia fisica sociale e al genere femminile. Gli autori hanno concluso che "adeguati programmi di intervento sull'esercizio fisico mirati a raggiungere una maggiore autoefficacia fisica e una minore ansia fisica sociale porterebbero a un'autostima più positiva".

Come affermato in precedenza, i dati della ricerca sulla resilienza in Serbia e sul contesto pedagogico universitario sono scarsi. L'interesse della ricerca sembra essere focalizzato principalmente sui bambini e gli adolescenti, come rivelano le decine di articoli disponibili sulla resilienza in campo pedagogico in vari contesti di pertinenza primaria e secondaria. È stato possibile identificare solo tre articoli in cui la resilienza è stata esaminata in termini di gestione dello stress.

Genc et al. (2013) hanno esaminato i contributi dei meccanismi di coping, dell'ottimismo e dell'autoefficacia generale verso la previsione della salute psicofisica. Queste stesse variabili predittive sono state applicate anche ad aspetti specifici della salute fisica, della salute psicofisica, della paura e dell'ansia, della risposta depressiva, della stanchezza e del comportamento sociale. I costrutti di studio sono stati valutati in 269 studenti dell'Università di Novi Sad utilizzando la Psychophysical Health Scale, Life Orientation Test-Revised per misurare l'ottimismo disposizionale, la General Self-Efficacy Scale e il Brief COPE per analizzare i meccanismi di coping. L'analisi della struttura fattoriale relativa al Brief COPE ha identificato tre fattori, vale a dire, la ricerca di supporto sociale, l'uso di strategie di coping focalizzate sul problema e l'uso di strategie di coping incentrate sull'evitamento. I predittori significativi della salute psicofisica generale erano l'uso di strategie di coping incentrate sull'evitamento, l'ottimismo e l'autoefficacia generale. In altre parole, gli studenti che si affidano meno a strategie di coping incentrate sull'evitamento e mostrano un maggiore ottimismo e una migliore autoefficacia tenderanno ad avere una migliore salute psicofisica.

In modo simile allo studio precedente, la ricerca condotta da Panić et al. (2013), ha esaminato le relazioni tra personalità, stili di coping e malattia psicosomatica. L'obiettivo era quello di stabilire se gli studenti che avevano tendenze psicosomatiche differivano dagli studenti che non erano inclini a condizioni psicosomatiche in termini di tratti di personalità e stili di coping, anche se alcuni tratti della personalità erano collegati con stili di coping in questi due gruppi di studenti. Le tendenze psicosomatiche negli studenti sono state valutate utilizzando il test HI per misurare l'efficienza dei sistemi di regolazione e controllo. I tratti della personalità sono stati valutati secondo la versione

abbreviata del questionario sulla personalità Zuckerman-Kuhlman (ZKPQ-50-CC), mentre gli stili di coping sono stati determinati utilizzando il Coping Inventory for Stressful Situations (CISS). Gli studenti inclini a condizioni psicosomatiche differivano da quelli che non lo erano in termini di tratti di personalità di nevroticismo-ansia e aggressività-ostilità. Nel caso degli stili di coping, un risultato significativo è emerso solo in relazione al coping focalizzato sulle emozioni. Nevroticismo-ansia, aggressività-ostilità e coping focalizzato sulle emozioni erano correlati positivamente in entrambi i gruppi di studenti. Al contrario, il coping focalizzato sull'attività e sul problema era correlato solo nel gruppo di studenti inclini a condizioni psicosomatiche, mentre le correlazioni tra aggressività-ostilità, ricerca di sensazioni impulsive e coping di evitamento sono emerse solo nel gruppo di studenti senza condizioni psicosomatiche. I risultati riportati da questa ricerca suggeriscono la necessità di concepire strategie specifiche che servano agli studenti che hanno una propensione a soffrire di condizioni psicosomatiche. Tali approcci dovrebbero supportare l'espressione autentica della propria personalità al fine di aumentare la resilienza a numerosi fattori di stress e migliorare la salute mentale.

Lastly, et al. (2020) hanno recentemente esaminato gli effetti mediazionali della generalizzazione laterale positiva, del sostegno sociale percepito e dell'autocompassione relativi all'associazione della resilienza con la depressione e l'ansia. A tal fine, sono stati esaminati sei diversi modelli ipotetici di mediatore singolo di questa relazione in 147 studenti (108 femmine e 39 maschi). Le suddette variabili e tratti sono stati valutati utilizzando le sottoscale di autocompassione e generalizzazione laterale della DASS21-SER (Eisner et al., 2008), la Multidimensional Scale of Perceived Social Support e la Short-Resilience Scale. L'ansia era correlata al supporto sociale percepito, sebbene questa relazione non fosse statisticamente significativa. I risultati riportati da questo studio indicano che gli atti di autocompassione hanno una potente influenza, in presenza di depressione e ansia, sulla resilienza e sul benessere, sebbene la direzionalità di questo effetto sia impossibile da discernere a causa della natura trasversale della ricerca.

4.4.3. Programmi di intervento sulla resilienza

Secondo Ranđelović et al. (2015), nella Repubblica di Serbia sono stati istituiti vari progetti pilota che mirano a creare centri di consulenza psicologica per gli studenti. Tuttavia, tali iniziative sono in gran parte guidate da singole facoltà (ad esempio, la Facoltà di Filosofia dell'Università di Belgrado e la Facoltà di Filosofia dell'Università di Novi Sad) e, pertanto, mancano di governance istituzionale quando si tratta di prevenzione primaria nel campo della salute mentale. L'Associazione studentesca dell'Università di Niš e l'Associazione di psicologia "PsihoN", anch'essa a Niš, riconoscendo la necessità e l'urgenza di un sostegno istituzionale, hanno contribuito a creare il Centro di consulenza psicologica per studenti, che si dedica ad aiutare gli studenti da oltre 15 anni (https://savetni.org/savetodavni-sektor/). Il Centro serve ad aiutare gli studenti a "rafforzare le loro capacità individuali, migliorare le loro abilità sociali, adottare capacità di risoluzione dei problemi e incanalare l'ansia e l'aggressività, sensibilizzando al contempo gli studenti universitari e delle scuole secondarie e la società in generale sui temi della prevenzione della salute mentale". Secondo il loro sito web, i servizi forniti dal centro di consulenza sono completamente gratuiti. Le azioni sono

intraprese attraverso tre dipartimenti: Counseling, Educazione e Ricerca. Va notato che i servizi di consulenza sono implementati da psicoterapeuti qualificati (cognitivo comportamentale, psicoanalitico e orientamento alla Gestalt), con l'utilizzo di servizi SOS-teleapel (che offrono servizi di consulenza telefonica agli studenti) e di consulenza su Internet (le domande degli studenti sui loro problemi/dilemmi psicologici ricevono risposta via e-mail). Il Centro di consulenza offre anche diverse attività di sensibilizzazione agli studenti, tra cui seminari, tavole rotonde su vari argomenti relativi alla salute mentale nei giovani.

Uno studio condotto da Blanusa et al. (2018), ha confermato l'importanza di sviluppare programmi di psicologia positiva a causa della loro influenza sulla componente cognitiva del benessere soggettivo. In particolare, questa ricerca ha esaminato l'efficacia di un intervento di psicologia positiva di sei settimane sulla soddisfazione per la vita, il benessere soggettivo e l'affettività negativa tra 24 studenti universitari. Gli esiti sono stati valutati a livello base, due e sei settimane dopo l'intervento attraverso le versioni serbe della Satisfaction with Life Scale (SWLS) e della Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-21). Il benessere soggettivo è stato valutato utilizzando la Short Scale of Subjective Wellbeing ideata da Jovanović e Novović (2008). Il programma consisteva in sei interventi, che lavoravano sulla scrittura di eventi stressanti, sulla scrittura di emozioni, sul cambiamento della propria prospettiva sugli eventi negativi, sulla tenuta di un diario della gratitudine e sulla concentrazione su eventi positivi. Gli argomenti sono stati affrontati sotto forma di compiti a casa. Il compito della prima settimana consisteva nel registrare tutte le situazioni stressanti immediatamente successive al loro verificarsi, descrivendo l'evento utilizzando una tecnica di diario e valutando l'intensità dello stress. Lo stesso compito è stato svolto nella seconda settimana, ma è stato ampliato per incoraggiare gli studenti a classificare i fattori di stress in base alla loro fonte (ad esempio, stress cronico, stress all'università, stress in famiglia, ecc.). I partecipanti sono stati rivalutati utilizzando gli stessi strumenti applicati per i test di base. Nella terza settimana, i partecipanti sono stati introdotti alla scrittura espressiva. In particolare, gli stessi hanno scritto delle loro emozioni negative durante 20 minuti in quattro giorni. Nei restanti tre giorni della terza settimana, hanno avuto il compito di scrivere degli eventi dal punto di vista di un'altra persona che era anche implicata nella situazione. L'obiettivo del quarto compito era quello di incoraggiare un cambiamento di prospettiva. Ogni volta che i partecipanti pensavano a un evento negativo, venivano incaricati di scrivere, per cinque minuti, i loro sentimenti e cercare di capire il motivo dell'evento dal punto di vista di un'altra persona. Questo li obbligava a scrivere di se stessi in terza persona. Nella quinta settimana, gli studenti hanno avuto il compito di scrivere tre cose buone che accadevano loro ogni giorno per dieci minuti. Il sesto compito consisteva nel tenere un diario della gratitudine tre volte alla settimana per 15 minuti. Nel corso della ricerca, i partecipanti hanno anche partecipato a lezioni sull'igiene mentale, dove hanno ricevuto ulteriori informazioni sulla salute mentale nei bambini, nei giovani e negli adulti, sui disturbi della salute mentale, sullo stress e sul benessere psicologico. Dopo la sesta settimana, i partecipanti sono stati sottoposti a valutazione finale. Ciò ha rivelato che l'intervento ha avuto un effetto significativo sulla soddisfazione di vita e sull'atteggiamento positivo nei confronti della vita, mentre sono stati prodotti effetti limitati per l'ansia e non sono emersi effetti per nessuna delle altre scale di affettività negativa.

Il *Center for Resilience Development* è un centro di consulenza privato fondato nel 2011 come il primo del suo genere nella regione dei Balcani occidentali. Questo centro

si concentra sul fornire supporto ai gruppi vulnerabili, ai professionisti dell'istruzione e alle famiglie attraverso seminari, workshop e progetti. In risposta a un'esigenza urgente, un team di esperti con sede presso il centro ha creato un corso di resilienza online per gli studenti (http://edu.iserbia.rs/onlajn-kurs-rezilijentnost-za-studente/). Purtroppo, manca una descrizione dettagliata dei metodi utilizzati per sviluppare la resilienza e quindi non è possibile fornire ulteriori informazioni in questa sede.

Il *Child Protection Hub* è un progetto/piattaforma interattiva regionale. Tuttavia, come indicato nel nome, questo hub non si rivolge agli studenti universitari ma, invece, si concentra sulle pratiche e le politiche di protezione dei minori (https://childhub.org/en/child-protection-multimedia-resources/helping-children-develop-resilience-manage-stress-and-strong). Questa iniziativa "promuove il miglioramento continuo delle pratiche e delle politiche di protezione dei minori nell'Europa sudorientale attraverso un approccio partecipativo e una comunità di pratiche. Questa iniziativa è in costante crescita attraverso la cooperazione con la condivisione di idee online, in particolare tramite la piattaforma web ww.childhub.org.", ma anche offline. Sebbene l'obiettivo principale di questo progetto sia quello di "portare un cambiamento positivo nella vita dei bambini e delle famiglie nell'Europa sud-orientale, fornendo a professionisti, accademici e responsabili politici la protezione dei bambini con strumenti, risorse e opportunità", invece di costruire la resilienza il progetto svolge una buona parte del lavoro di sviluppo della resilienza con i bambini dei Balcani occidentali, tra cui Ucraina e Moldavia.

Il Child Protection Hub fornisce materiale di lettura ad accesso libero, tra cui l'articolo "Aiutare i bambini a sviluppare la resilienza, gestire lo stress e le emozioni forti usando la regola dei 90 secondi" (disponibile all'indirizzo:

https://www.alustforlife.com/mental-health/children-and-adolescents/helping-children-develop-resilience-manage-stress-and-strong-emotions-using-the-90-second-rule). La "regola" a cui si fa riferimento nel titolo rappresenta una strategia per aiutare i bambini ad affrontare lo stress e le emozioni forti chiamata NABB. Questo acronimo denota quattro azioni che possono essere eseguite da un bambino come mezzo per far passare 90 secondi senza interferenze di pensiero negative (Figura 4.10). Le quattro azioni sono:

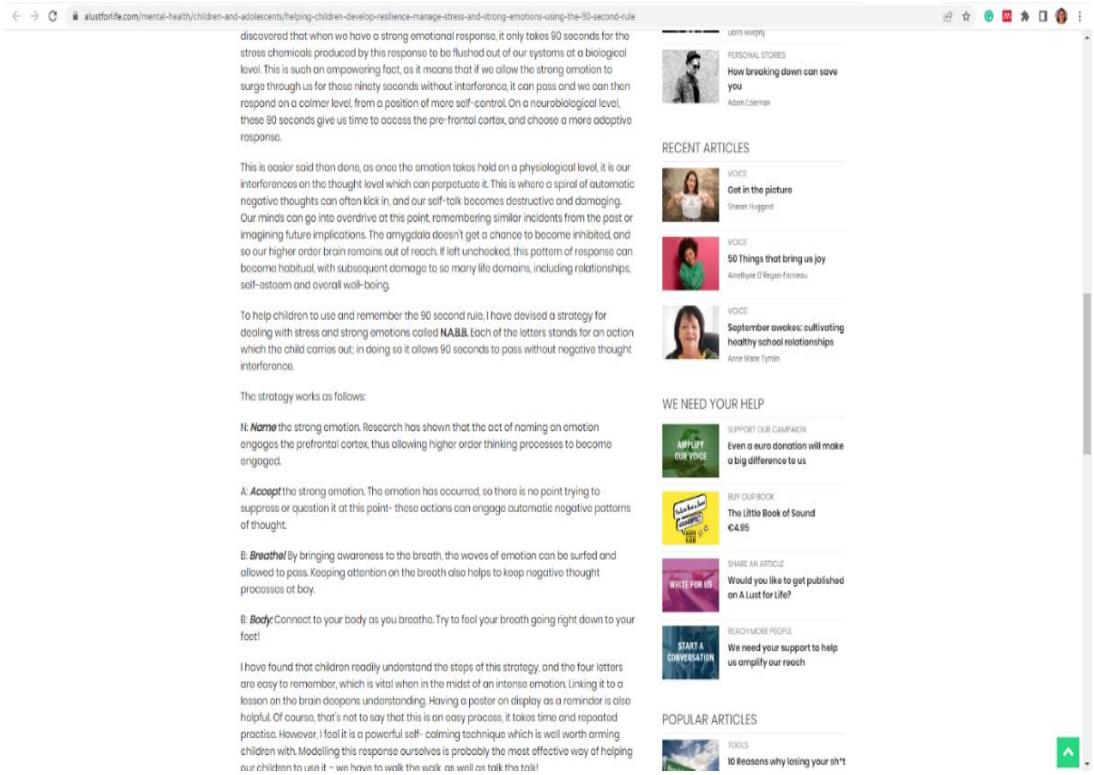
N(*NAME*): Dai un nome all'emozione forte. La ricerca ha dimostrato che l'atto di dare un nome a un'emozione coinvolge la corteccia prefrontale, consentendo così ai processi di pensiero di ordine superiore di essere coinvolti.

A (*ACCEPT*): Accetta l'emozione forte. L'emozione si è verificata, quindi non ha senso cercare di sopprimerla o metterla in discussione a questo punto, poiché queste azioni probabilmente coinvolgeranno schemi di pensiero negativi automatici.

B (*BREATHE*): Respira! Portando consapevolezza al proprio respiro, le onde delle emozioni possono essere cavalcate e lasciate passare. Porre l'attenzione sulla respirazione aiuta anche a tenere a bada i processi di pensiero negativi.

B (*BODY*): Corpo: “Connettiti al tuo corpo mentre respiri. Cerca di sentire il tuo respiro che scende fino ai piedi!"

Figura 4.10.
L'articolo del Child Protection Hub Aiutare i bambini a sviluppare la resilienza, gestire lo stress e le emozioni forti utilizzando la "regola dei 90 secondi" condiviso sulla pagina web dell'Hub.



In conclusione, la resilienza come concetto non è stato studiato o praticato come tale all'interno della comunità di ricerca e insegnamento serbo. Gli argomenti trattati riguardano per lo più temi correlati come il benessere, l'autostima, la psicoterapia e la psico-consulenza. Tuttavia, questi termini descrivono fattori importanti che possono essere correlati ai risultati accademici a diversi livelli di istruzione (dalla scuola primaria all'istruzione superiore). Ulteriori ricerche su questo argomento sono, quindi, disperatamente necessarie in quanto tali conoscenze potrebbero aiutare gli studenti a superare più facilmente le sfide poste davanti a loro durante il processo di istruzione superiore. Ci auguriamo che le iniziative proposte nell'ambito di RESUPERES contribuiscano a una migliore comprensione e riconoscimento dell'importanza del concetto stesso di resilienza, ma anche a una maggiore applicazione dei metodi per svilupparlo nel contesto dell'istruzione superiore.

4.5. Spagna. Università di Granada (UGR, Granada)

Le immagini che seguono sono state scattate dal team RESUPERES in diversi momenti delle loro attività presso l'Università di Granada.

Figura 4.11.
Foto del team RESUPERES nelle diverse attività di formazione per l'apprendimento e l'insegnamento, a Granada.

4.5.1 Revisione degli studi sulla Resilienza: studi, articoli e programmi per sviluppare la Resilienza nell'istruzione superiore in Spagna

La ricerca sulla resilienza degli studenti universitari in Spagna ha rivelato risultati importanti su come questi giovani affrontano e superano le avversità e lo stress accademico.

Il passaggio alla vita universitaria comporta grandi cambiamenti, che possono generare sia problemi di salute sia un calo del rendimento accademico degli studenti (Castañeda-García et al 2022; Jardim et al., 2021; Tipismana, 2019; Yuste et al., 2021). A questi si aggiungono attualmente quelli generati da COVID-2019, che hanno avuto un forte impatto su tutti gli ambiti della vita. Così, recenti studi condotti su studenti universitari confermano cambiamenti emotivi, psicologici, sociali e accademici (Hurtubia-Toro et al., 2022; Lozano-Díaz et al., 2020; Save the Children, 2022).

Alla luce di ciò, sia l'OCSE (2020) che le Nazioni Unite (2020) sottolineano la necessità di un'educazione resiliente come strategia per affrontare tutti i cambiamenti che stiamo affrontando (Hurtubia-Toro et al., 2022). La resilienza è quindi considerata essenziale nello sviluppo degli studenti universitari e degli educatori, poiché è associata alla salute e al benessere (Vizoso, 2019). La resilienza è quindi considerata essenziale nello sviluppo degli studenti universitari e degli educatori, in quanto è associata alla salute e al benessere (Vizoso, 2019).

Castañeda et al. (2022) affermano che la resilienza è uno dei fattori che predicono un buon adattamento all'ambiente universitario, soprattutto per gli studenti del primo anno, dove ci sono molti cambiamenti che possono portare al disadattamento. In questo senso, la resilienza è essenziale per aiutarli a sviluppare le competenze accademiche in modo positivo e a far fronte alla pressione legata allo studio, al lavoro e alla vita (Caruana et al., 2014; Yuste et al., 2021).

Molti studi iniziano a sottolineare l'importanza di lavorare sulla resilienza fin dal livello universitario (Brewer 2019; Lozano-Díaz et al., 2020; Vizoso, 2019). In questo capitolo, nello specifico, abbiamo cercato di raccogliere gli studi pubblicati negli ultimi 5-10 anni in Spagna che si occupano di resilienza, sia dal punto di vista della definizione di un profilo di resilienza negli studenti universitari, sia di studi di intervento volti a verificare l'efficacia della sua inclusione in un contesto di istruzione superiore. I risultati di questa revisione dei programmi di intervento e degli studi condotti sulla resilienza in Spagna in un contesto universitario sono presentati di seguito, raggruppati in base alla competenza, all'abilità o alla strategia che intendevano misurare o sviluppare..

❖ *Strategie di Coping*

Le strategie di coping comprendono una serie di tecniche e approcci che gli studenti universitari possono utilizzare per gestire efficacemente le esigenze accademiche e personali. Queste includono la gestione del tempo, la gestione dello stress, il miglioramento dell'autostima e l'adattamento a nuovi ambienti. Queste abilità non solo migliorano la resilienza e il benessere emotivo, ma migliorano anche il rendimento accademico e promuovono un adattamento soddisfacente alla vita universitaria.

❖ *Gestione del tempo e dello stress*

La gestione del tempo e la sua influenza sulla resilienza e sul benessere degli studenti universitari è stata studiata da López-Cortón (2015) presso l'Università di A Coruña. Attraverso due studi pertinenti che hanno incluso 343 studenti di varie discipline, è stato esplorato come l'uso efficace del tempo libero e un'adeguata gestione dello stress contribuiscano in modo significativo allo sviluppo della resilienza degli studenti.

Nel primo studio, utilizzando la *Connor-Davidson Resilience Scale* (CD-RISC) e la *Holmes and Rahe Stress Scale*, è emerso che la partecipazione ad attività extrascolastiche, insieme a un'efficace gestione dello stress, svolge un ruolo cruciale nel rafforzamento della resilienza. Inoltre, è stata evidenziata la relazione significativa tra l'uso dei social network online e la capacità degli studenti di affrontare le situazioni di stress, suggerendo che i network possono servire come strumenti di supporto e non solo come distrazioni. In un'ulteriore ricerca, López-Cortón ha esteso l'approccio per includere un questionario sulle attività del tempo libero, insieme all'uso della stessa scala di resilienza e della "Holmes and Rahe Life Events Scale". I risultati hanno ribadito l'importanza di un'efficace capacità di gestione del tempo e di strategie di coping proattive. Questo studio ha sottolineato la necessità di preparare gli studenti non solo dal punto di vista accademico, ma anche nella loro capacità di gestire lo stress, sottolineando che

l'educazione alle tecniche di gestione del tempo e alle strategie di rilassamento dovrebbe essere parte integrante della formazione universitaria.

Por outro lado, Morales (2020) explorou as dimensões da empatia e das estratégias de *coping* pró-sociais em 200 estudantes de Ciências da Educação e Psicologia na Andaluzia, utilizando o "*Inventário de Estratégias de Coping*" e o "*Teste de Empatia Cognitiva e Afetiva*". Os resultados sublinharam a importância de fomentar competências para gerir o *stress* académico e criar um ambiente educativo cooperativo..

D'altra parte, Morales (2020) ha esplorato le dimensioni dell'empatia e delle strategie di coping pro-sociali in 200 studenti di Scienze dell'Educazione e Psicologia in Andalusia, utilizzando il "*Coping Strategies Inventory*" e il "C*ognitive and Affective Empathy Test*". I risultati hanno sottolineato l'importanza di promuovere le capacità di gestione dello stress accademico e di creare un ambiente educativo cooperativo.

D'altra parte, Brando-Garrido et al. (2020) a Barcellona, concentrandosi su 128 studenti di infermieristica, hanno esplorato come la procrastinazione accademica influisca sul benessere emotivo e sul rischio di suicidio. Utilizzando la "*Procrastination Scale*", l'"*Oxford Reduced Happiness Questionnaire*" e la "*Plutchik Suicide Risk Scale*", hanno identificato la procrastinazione come un fattore significativo che può ostacolare la resilienza e il benessere psicologico. Questo studio evidenzia la necessità di affrontare la procrastinazione non solo per migliorare il rendimento scolastico, ma anche per rafforzare la salute mentale ed emotiva degli studenti, indicando l'importanza di integrare le strategie di gestione del tempo e le tecniche di riduzione dello stress nei programmi educativi.

Nel contesto post-pandemico, Romero-González et al. (2021) hanno esplorato la situazione di 83 studenti in Andalusia utilizzando la *Revised 90 Symptom Scale*, la *Perceived Stress Scale* e la CD-RISC. I risultati hanno sottolineato l'urgente necessità di sviluppare strategie di intervento per migliorare la resilienza e gestire lo stress accademico, soprattutto durante i periodi di reclusione. I suggerimenti di questo studio includono l'adozione di misure proattive per gestire lo stress e rafforzare la resilienza, rendendo più facile per gli studenti adattarsi alle sfide poste dalla pandemia.

Inoltre, Robledo-Martín et al. (2023) hanno esaminato 92 studenti di infermieristica utilizzando la *Zung Self-Rating Anxiety Scale* e lo *Stanford Acute Stress Reaction Questionnaire*. I risultati di questo studio hanno evidenziato le sfide emotive affrontate dagli studenti, come la gestione dello stress, derivanti dalle eccessive responsabilità e dall'incertezza accademica, sottolineando la necessità di strategie di gestione dello stress adattate alle esigenze specifiche degli studi infermieristici.

❖ *Miglioramento dell'autostima, dell' auto-concetto e dell'auto-efficacia*

All'Università di Barcellona, Montes-Hidalgo e Tomás-Sábado (2016) hanno studiato 186 studenti di infermieristica, valutando aspetti quali l'autostima, la resilienza e il rischio di suicidio. I loro risultati suggeriscono che il rafforzamento della resilienza e dell'autostima può contribuire significativamente a ridurre il rischio di suicidio, evidenziando l'importanza di sviluppare strategie di coping resilienti per migliorare la salute mentale in questo gruppo di studenti.

D'altra parte, Fínez e Morán (2017) hanno esplorato queste dimensioni in un gruppo più ampio di 620 studenti di León e Salamanca, scoprendo che quelli con livelli più elevati di resilienza mostravano un equilibrio emotivo più solido e una sana autostima. Questa relazione sottolinea il ruolo della resilienza come mediatore critico per la salute mentale e il benessere degli studenti.

Inoltre, Vázquez e Risso (2022) in Galizia, con un campione di 512 studenti di varie discipline, hanno utilizzato una scala multidimensionale per esaminare il concetto di sé e il suo impatto sulla resilienza. Questo studio ha identificato dimensioni specifiche del concetto di sé che sono cruciali per la transizione al mondo del lavoro, sottolineando la necessità di migliorare l'autostima e le competenze percepite dagli studenti.

Ferradás e Freire (2020), sempre in Galizia, hanno utilizzato la "*Ryff Psychological Well-Being Scales*" e la "*General Self-Efficacy Scale*" con 630 studenti di varie specialità, approfondendo come la percezione di competenza personale e le relazioni significative contribuiscano al successo accademico e alla soddisfazione personale. I risultati di questo studio rafforzano l'idea che l'autoefficacia sia una componente essenziale del benessere psicologico e della resilienza.

Infine, Brando-Garrido et al. (2020) hanno studiato 237 studenti di infermieristica utilizzando la "T*uckman Procrastination Scale*" e altri strumenti per determinare come la procrastinazione e la competenza personale percepita influenzino la resilienza. I risultati hanno evidenziato il ruolo cruciale degli atteggiamenti positivi nel mitigare la procrastinazione e nel promuovere strategie di *coping* resilienti.

❖ *Prestazioni accademiche*

All'Università di Salamanca, Moreno e Saiz (2014) hanno condotto uno studio su 315 studenti della scuola primaria per analizzare il loro adattamento alla vita universitaria. Utilizzando il "*Questionario sulla resilienza degli studenti universitari (CRE-U)*", hanno concluso che le strategie di *coping* e la resilienza sono fondamentali per l'adattamento e il successo accademico. I risultati suggeriscono che l'attuazione di programmi di intervento volti a promuovere la resilienza potrebbe migliorare non solo il rendimento accademico, ma anche il benessere generale degli studenti, fornendo un approccio più olistico all'istruzione superiore.

Successivamente, la ricerca di Vizoso-Gómez e Arias-Gundín (2018) offre un'importante visione della prevalenza e delle cause del *burnout* accademico tra gli studenti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e dell'educazione sociale di León. Attraverso l'uso del *Maslach Burnout Inventory-Student Survey* e del CD-RISC a 10 item, insieme ad altri strumenti, i ricercatori hanno potuto analizzare come la resilienza e l'ottimismo interagiscono e influenzano il fenomeno del *burnout* accademico. Infine, lo studio condotto da López-Aguilar et al. (2023) nelle Isole Canarie offre una visione cruciale della relazione tra resilienza e ritenzione degli studenti. Prendendo in esame 412 studenti di Scienze dell'Educazione, è stato utilizzato il "*Resilience and University Dropout Intention Questionnaire*" per esplorare le dinamiche tra la resilienza e le intenzioni di abbandono dell'università. I risultati hanno rivelato una relazione

significativa: maggiore è la resilienza, minore è la probabilità che gli studenti considerino di abbandonare l'università.

❖ *Soddisfazione per la vita*

All'Università di Almeria, Salvador et al. (2014) hanno valutato 174 studenti di lavoro sociale e psicologia utilizzando la "*Life Satisfaction Scale*" di Diener et al. e la "*Resilience Scale*" di Wagnild e Young. I risultati di questo studio sottolineano che sia la soddisfazione di vita che la resilienza sono fondamentali per lo sviluppo personale e accademico, suggerendo che gli approcci educativi dovrebbero promuovere il benessere olistico degli studenti. Questa prospettiva sostiene l'idea che l'istruzione non debba concentrarsi solo sull'apprendimento accademico, ma anche sullo sviluppo di un solido benessere emotivo e psicologico.

D'altra parte, Malonda e Módenes (2018) a Salamanca hanno studiato la relazione tra resilienza, ansia e senso della vita in 215 studenti universitari, utilizzando il "CD-RISC" e lo *State-Trait Anxiety Questionnaire*. Hanno riscontrato una relazione negativa tra resilienza e ansia e una relazione positiva tra resilienza e significato della vita. Questi risultati sottolineano l'importanza della resilienza non solo per la gestione dell'ansia, ma anche per la promozione di un senso più profondo di scopo e direzione nella vita, che è fondamentale per lo sviluppo personale e accademico.

San Román et al. (2019) hanno studiato la resilienza in base alla tendenza religiosa e al genere negli studenti universitari, per i quali hanno ottenuto un campione di 597 studenti universitari spagnoli, con l'obiettivo di descrivere i livelli di resilienza e la loro relazione con il genere e la tendenza religiosa, utilizzando il questionario "CD-RISC" come strumento principale (Connor & Davidson, 2003). I risultati mostrano che i maschi hanno punteggi più alti per l'ottimismo e l'adattamento alle situazioni stressanti, mentre le femmine hanno livelli più alti di spiritualità. È stato inoltre osservato che i cristiani e gli atei/agnostici hanno ottenuto punteggi medi più alti nel comportamento orientato all'azione, mentre i musulmani hanno ottenuto punteggi più alti nella spiritualità.

Infine, Valverde-Janer et al. (2023) hanno condotto uno studio su 386 studenti di Scienze dell'educazione in varie città spagnole, utilizzando il "CD-RISC" e altri strumenti per misurare l'intelligenza emotiva e la personalità. I risultati hanno sottolineato l'importanza dell'intelligenza emotiva e dei tratti di personalità nella resilienza, rilevando anche differenze significative in base al genere. Questo studio suggerisce che i programmi educativi dovrebbero tenere conto di queste differenze e personalizzare gli approcci per rafforzare la resilienza in tutti gli studenti.

❖ *Isolamento Sociale*

Lo studio di Lozano-Díaz et al. (2020) ha analizzato 343 studenti dell'Andalusia utilizzando la "*Satisfaction with Life Scale*", la "*Resilience Scale*" e la "*Online Social Capital Scale*". I risultati hanno sottolineato l'importanza del benessere emotivo e delle reti di supporto sociale nel mantenere la resilienza durante l'isolamento sociale. Ciò

sottolinea la necessità di promuovere strategie che rafforzino le connessioni sociali, anche virtualmente, per sostenere la salute mentale degli studenti.

D'altra parte, Gutiérrez-Lozano et al. (2022) hanno valutato 567 studenti di Scienze dell'educazione in Andalusia, concentrandosi sull'intelligenza emotiva e sulle strategie di coping. Questo studio ha evidenziato come l'intelligenza emotiva e gli strumenti di coping efficaci siano cruciali per gestire lo stress, l'ansia e la depressione e siano essenziali per l'adattamento durante la chiusura.

Infine, Losa-Iglesias et al. (2023) hanno studiato 140 studenti di infermieristica a Madrid, utilizzando la "*Rosenberg Self-Esteem Scale*" e altri strumenti per valutare l'autostima, la resilienza e il benessere psicologico. I risultati hanno rivelato una maggiore prevalenza di depressione tra gli studenti che hanno ricevuto la loro formazione interamente online, il che può essere attribuito alla mancanza di interazione faccia a faccia.

❖ *Aadattamento alla vita universitaria*

In uno studio condotto da San Roman et al. (2019) in Andalusia con 597 studenti di Scienze Sociali e Salute, è stato utilizzato il "CD-RISC". I risultati hanno evidenziato la resilienza come fattore chiave per un adattamento positivo alla vita universitaria. Inoltre, questo studio ha rivelato notevoli differenze in base al genere e alle tendenze religiose, indicando che l'esperienza di adattamento può variare notevolmente tra i diversi gruppi di studenti. Questi risultati suggeriscono l'importanza di adottare approcci personalizzati nei programmi di sostegno agli studenti che tengano conto di questi fattori sociodemografici per ottimizzare l'esperienza universitaria di ciascun individuo.

4.5.2 Analisi degli approcci di ricerca educativa che promuovono il benessere integrale di studenti e docenti realizzati dalle università spagnole

La ricerca nel campo dell'educazione ha costantemente dimostrato che la promozione del benessere psicologico è fondamentale per il successo accademico. Diversi studi condotti presso università spagnole mostrano come diversi approcci possano contribuire in modo significativo al benessere generale degli studenti.

All'Università di Barcellona, Suriá (2015) ha valutato 96 studenti di psicologia e ha concluso che la resilienza è essenziale per il benessere psicologico. Questo risultato evidenzia la necessità di implementare strategie educative e di supporto che promuovano lo sviluppo della resilienza, migliorando così il benessere generale degli studenti.

D'altra parte, Cejudo et al. (2016), in Castilla-La Mancha, con uno studio su 432 studenti di educazione, hanno esaminato la relazione tra intelligenza emotiva e soddisfazione di vita. Utilizzando la "*Trait Meta-Mood Scale-24"* e la "*Wagnild and Young Resilience Scale*", hanno scoperto che l'intelligenza emotiva contribuisce in modo

significativo alla resilienza e alla soddisfazione di vita, sottolineando l'importanza di integrare la formazione sull'intelligenza emotiva nei programmi educativi.

All'Università di Huelva, Álvarez (2017) ha studiato 605 studenti e si è reso conto che le pratiche di *mindfulness* erano associate a livelli più bassi di stress, depressione e ansia e a livelli più alti di resilienza e soddisfazione di vita. Ciò sottolinea l'importanza di incorporare le tecniche di mindfulness nei programmi educativi per promuovere il benessere psicologico e il rendimento scolastico.

Suárez e Marrero (2020), nelle Isole Canarie, hanno esplorato l'impatto degli interventi positivi su 62 studenti, dimostrando che possono rafforzare efficacemente il benessere e la resilienza, anche se applicati a distanza. Lo studio evidenzia anche la necessità di adattare questi interventi alle caratteristiche specifiche degli studenti per massimizzarne l'efficacia.

Inoltre, Fínez e Astorga (2015) hanno studiato 256 studenti a León e Salamanca utilizzando la "*Academic Resilience Scale*" e il "*General Health Questionnaire*", concludendo che la resilienza accademica è strettamente legata alla salute generale e all'ansia. Ciò suggerisce che il rafforzamento della resilienza può essere un predittore significativo del benessere psicologico e del successo scolastico.

Melguizo et al. (2023) hanno studiato che la preparazione per ottenere un posto di insegnante a tempo indeterminato nel corpo docente pubblico in Spagna è un processo complesso e noioso che può causare la comparsa di stati mentali disturbanti nell'avversario. Hanno analizzato i livelli di resilienza, *stress*, sindrome da *burnout* e ore di studio tra i candidati che optano per un posto di insegnante pubblico a diversi livelli di istruzione e hanno anche studiato gli effetti della resilienza, dello stress e della sindrome da *burnout* sul numero di ore di studio dedicate dai candidati a diversi livelli di istruzione, utilizzando un modello di equazione strutturale, con un campione di 4117 candidati della scuola materna, primaria e secondaria. I risultati mostrano che i candidati insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria presentano livelli più elevati di stress e di sindrome da *burnout* rispetto ai candidati insegnanti della scuola secondaria, mentre questi ultimi presentano livelli più elevati di resilienza e un maggior numero di ore di studio. In conclusione, si può affermare che i livelli di *burnout*, *stress* e resilienza possono variare a seconda dello stadio educativo in cui si presentano gli avversari e che la resilienza è un elemento fondamentale che aiuta a prevenire e incanalare gli stati negativi che derivano dallo stress e dalla sindrome del burnout.

La presenza della sindrome da *burnout* nel settore dell'istruzione è cresciuta esponenzialmente nell'ultimo decennio. Questa crescita rende indiscutibile l'influenza negativa che sta avendo su questo gruppo. In questo senso, la resilienza è un fattore che ha acquisito rilevanza nei processi di ricerca, in quanto è uno strumento per affrontare in modo soddisfacente le avversità sul posto di lavoro. L'obiettivo è quello di individuare le principali variabili associate alla sindrome di *burnout* e alla resilienza nel campo dell'insegnamento, nonché di stabilire gli effetti di queste relazioni. In questo contesto, González et al. (2021), hanno effettuato una revisione della relazione tra l'effetto della resilienza e della sindrome di *burnout*, con i fattori impliciti nella professione di insegnante per quanto riguarda la produzione scientifica (*Web of Science*). Questo studio, pubblicato tra il 2016 e il 2019, ha evidenziato l'importanza di questi costrutti psicosociali

nel benessere mentale e sociale degli insegnanti, nonché la loro influenza sul processo di insegnamento-apprendimento.

Infine, Hurtubia-Toro et al. (2022) in Catalogna hanno utilizzato le cartoline come strumento creativo per raccogliere dati sulla resilienza negli studenti di master. Questo approccio innovativo non solo ha fornito nuovi spunti di riflessione sulla resilienza, ma ha anche promosso connessioni emotive e strategie di empatia.

Di seguito sono riportati gli studi di ricerca organizzati per contenuti o costrutti::

❖ *Clima familiare e sostegno sociale*

Il clima familiare e il sostegno sociale sono aspetti cruciali nello sviluppo della resilienza, soprattutto nel contesto della vita universitaria. Diversi studi hanno esplorato come questi elementi influenzino positivamente l'adattamento e il benessere generale degli studenti.

Caamaño (2016), dell'Università di Santiago de Compostela, ha esaminato 39 studenti di Pedagogia utilizzando la "*Wagnild and Young Resilience Scale"*. I risultati hanno mostrato l'importanza di un ambiente familiare positivo nello sviluppo della resilienza durante la fase universitaria, suggerendo che un ambiente familiare armonioso contribuisce in modo significativo al rafforzamento psicologico degli studenti.

D'altra parte, Madariaga et al. (2016), presso l'Università dei Paesi Baschi, con la partecipazione di 117 studenti di Educazione Sociale, hanno utilizzato anche la "W*agnild and Young Resilience Scale*" e il "*Family APGAR*" per valutare la funzionalità familiare. I risultati hanno sottolineato che un ambiente familiare funzionale è essenziale per promuovere la resilienza, evidenziando una relazione simbiotica tra il benessere familiare e la resilienza individuale, indicando che una dinamica familiare sana è fondamentale per il sostegno emotivo e psicologico degli studenti.

Lozano-Díaz et al. (2020), studiando 343 studenti dell'Andalusia, si sono concentrati sull'impatto del blocco COVID-19 sulla soddisfazione di vita, sulla resilienza e sul capitale sociale online, utilizzando la "*Life Satisfaction Scale" e la "Resilience Scale*". Lo studio ha concluso che, soprattutto durante i periodi di isolamento sociale, il benessere emotivo e le reti di supporto sociale sono fondamentali per mantenere la resilienza.

Nelle Isole Canarie, Castañeda-García et al. (2022) hanno concentrato la loro ricerca su 100 studenti di psicologia, esaminando come il supporto sociale influenzi lo sviluppo della resilienza e l'adattamento alla vita universitaria. Utilizzando la "CD-RISC" e la "*Family and Friends Social Support Scale*", hanno scoperto che un solido sostegno sociale da parte di familiari e amici svolge un ruolo cruciale in questo processo. Lo studio conclude che un ambiente favorevole non solo rafforza la resilienza, ma facilita anche una transizione più agevole e gratificante alla vita universitaria, migliorando così il benessere emotivo e accademico degli studenti.

Infine, Ferradás e Freire (2020), in Galizia, hanno analizzato 630 studenti di varie specialità, utilizzando la "*Ryff Psychological Well-Being Scales*" e la "*General Self-Efficacy Scale*".

I risultati suggeriscono che le relazioni significative e la percezione della competenza personale sono elementi chiave per il successo accademico e la soddisfazione personale, rafforzando l'idea che il sostegno sociale e un clima familiare positivo siano essenziali per il benessere e la resilienza degli studenti.

❖ *Resilienza degli insegnanti e degli studenti in un contesto sportivo*

Lo studio condotto da Jerez e Cabrera-Fernández (2021) in Andalusia fornisce un'importante prospettiva sull'impatto dell'ambiente sportivo sullo sviluppo della resilienza tra gli studenti universitari. Sono stati analizzati 571 studenti di vari corsi di laurea, tra cui quello di Educazione sociale. I ricercatori hanno utilizzato il "*Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire*" e il "CD-RISC" per esplorare la relazione tra il clima motivazionale nello sport e la resilienza degli studenti. I risultati hanno indicato che lo sviluppo di diversi fattori di resilienza favorisce le manifestazioni intrinseche della motivazione, determinate attraverso le componenti del Clima del Compito, mentre il Clima dell'Ego e le sue dimensioni hanno rivelato un significato inverso. In questo studio sono state prese in considerazione anche le differenze di età dei partecipanti.

Sevil et al. (2017) hanno condotto uno studio presso l'Università di Saragozza che ha esplorato le barriere percepite all'attività fisica tra gli studenti universitari, individuando differenze significative in base al genere e ai livelli di attività fisica.

I risultati hanno indicato che le donne percepiscono un maggior numero di barriere all'attività fisica, che possono avere un impatto negativo sulla loro resilienza e sul loro benessere generale, e hanno concluso che la resilienza e l'autoefficacia (la fiducia nella propria capacità di affrontare le sfide) possono mediare la relazione tra attività fisica e gestione dello *stress* negli studenti universitari. Questi autori hanno anche indicato che gli studenti con livelli più elevati di attività fisica tendono a mostrare una maggiore resilienza e una migliore capacità di affrontare lo *stress*, che è fondamentale per il loro benessere mentale e accademico.

Sánchez e Ortín (2022) hanno effettuato una revisione degli articoli pubblicati tra il 2018 e il 2020 sul rapporto tra resilienza e atleti. I risultati ottenuti hanno mostrato che gli atleti hanno livelli di resilienza più elevati rispetto ai non atleti. È stata inoltre osservata una relazione negativa tra la resilienza e il livello di stress, ansia e lesioni sportive, nonché una relazione positiva con il livello di impegno. Inoltre, sono state identificate le caratteristiche personali che aumentano la resilienza, ovvero la motivazione intrinseca, la tolleranza alla frustrazione e l'autoefficacia.

È stata inoltre sottolineata l'influenza significativa dell'allenatore e dell'ambiente sullo sviluppo personale e sportivo degli atleti, oltre ad aumentare il loro livello di resilienza. Infine, si è concluso che lo sport favorisce lo sviluppo di fattori protettivi negli

atleti, consentendo loro di superare situazioni difficili come pressione, infortuni e sconfitte, sia dentro che fuori dal campo sportivo, riducendo al contempo ansia e stress.

Lo studio di Reche et al. (2020a) è stato molto interessante in quanto ha stabilito una relazione tra la resilienza e la dipendenza dall'esercizio fisico, oltre ad analizzare le differenze in base al genere e al livello sportivo (dilettanti vs. élite) e la relazione tra questi due costrutti (Reche et al., 2013). Dopo aver valutato 387 atleti di vari sport, con un campione composto da 281 uomini e 106 donne, i risultati hanno indicato che l'8,3% dei partecipanti era a rischio di dipendenza da esercizio fisico, mentre il 24,8% aveva un alto livello di resilienza. Non sono state riscontrate differenze significative nelle scale applicate in base al sesso e al livello sportivo, con le donne e gli atleti d'élite che hanno dimostrato una maggiore competenza personale, compresi aspetti come la fiducia in se stessi, l'indipendenza, la determinazione, l'invincibilità, il potere, l'ingegno e la perseveranza. D'altro canto, gli uomini e gli atleti dilettanti tendevano a ridurre le altre attività non di esercizio e a praticarle più a lungo di quanto inizialmente previsto. Questi risultati suggeriscono che i programmi di intervento volti a migliorare il profilo di resilienza degli atleti dovrebbero anche valutare e prevenire, se necessario, la dipendenza da esercizio fisico, a causa delle sue potenziali implicazioni per la salute psicologica.

Uno studio di Fernández-García et al. (2024) ha esaminato come la professione di insegnante sia attualmente ad alto rischio psicologico, in quanto un gran numero di insegnanti presenta alti livelli di ansia, depressione e stress. È stato dimostrato che l'attività fisica può prevenire l'insorgere di questi stati di disturbo. Con l'obiettivo di scoprire l'effetto di ansia, depressione e stress sul benessere psicologico in funzione del tempo di attività fisica settimanale negli insegnanti, è stato condotto uno studio su un campione di 4117 insegnanti. I risultati mostrano che uno stile di vita attivo contribuisce a ridurre l'effetto di ansia, depressione e stress sul benessere. Si conclude che l'attività fisica aiuta a ridurre l'impatto degli stati di disturbo sul benessere, contribuendo così positivamente al concetto di resilienza.

❖ *Sviluppo dei punti di forza personali nei programmi universitari*

L'integrazione di contenuti mirati allo sviluppo dei punti di forza personali nei programmi universitari è fondamentale per sostenere la resilienza e il successo accademico e personale degli studenti. Diversi studi condotti in diverse università spagnole sottolineano l'importanza di questo approccio educativo.

Ovejero (2014), presso l'Università Complutense di Madrid, ha condotto uno studio completo su 1.274 studenti di varie discipline, utilizzando il "*VIA Inventory of Strengths*". Questo studio promuove l'inclusione dello sviluppo dei punti di forza personali nei programmi universitari, sostenendo che ciò può facilitare il successo accademico e personale degli studenti, promuovendo una maggiore resilienza.

Da parte loro, Quevedo-Aguado e Benavente-Cuesta (2018), dell'Università di Salamanca, hanno analizzato 458 studenti di infermieristica e psicologia, mettendo in relazione la resilienza con il benessere psicologico e la percezione della malattia. Questo studio evidenzia l'importanza di includere la formazione sulla resilienza nella formazione dei professionisti della salute, sottolineando che queste competenze sono fondamentali per il loro sviluppo professionale e personale.

In Andalusia, Díaz et al. (2021) hanno studiato 253 studenti di infermieristica utilizzando il "CD-RISC" per esplorare come la formazione e le esperienze pratiche contribuiscano alla resilienza, un aspetto fondamentale per affrontare le sfide professionali. Questo studio sottolinea l'importanza della resilienza nei contesti pratici e come possa essere coltivata attraverso esperienze formative mirate.

García (2022) si è concentrato sul campo del lavoro sociale e, pur non specificando il campione, ha utilizzato questionari a risposta aperta e verbali di riunioni per evidenziare l'importanza della resilienza nei contesti educativi pratici, soprattutto nelle discipline orientate al lavoro sociale, dove la capacità di affrontare le sfide è essenziale.

Infine, Mayor-Silva et al. (2022) hanno esplorato la resilienza in 370 studenti di infermieristica e fisioterapia di Madrid, utilizzando la *Positive and Negative Affect Schedule* e altre scale. I risultati sottolineano l'importanza delle emozioni positive e delle abilità di *coping* per lo sviluppo della resilienza. Questo studio suggerisce la necessità di implementare strategie di supporto emotivo e psicologico coerenti che preparino i futuri professionisti della salute a gestire efficacemente le sfide inerenti alla loro carriera.

Nel loro studio, Ravina et al. (2022) hanno esaminato la relazione tra la felicità personale e accademica di 76 studenti di economia aziendale in Andalusia. A tale scopo è stato utilizzato un questionario strutturato online. I risultati dello studio indicano che un alto livello di felicità personale, direttamente correlato alla resilienza, è associato a una maggiore soddisfazione accademica. Ciò sottolinea la necessità per le istituzioni scolastiche di facilitare il benessere olistico dei propri studenti, favorendo un ambiente che supporti sia il successo accademico che la felicità personale.

Allo stesso modo, Hervás-Torres et al. (2022) hanno sottolineato il ruolo centrale delle variabili istituzionali nello sviluppo olistico e nel benessere degli studenti universitari. A tal fine, è stato condotto uno studio che ha coinvolto 54 studenti di varie discipline accademiche in Andalusia. La ricerca ha utilizzato il questionario sull'impegno accademico degli studenti universitari e un libro di lavoro sul mentore. Lo studio evidenzia l'importanza del mentoring e dell'impegno accademico nel promuovere la resilienza degli studenti. I risultati sottolineano il ruolo fondamentale del supporto istituzionale e delle relazioni di mentoring nella promozione di strategie di coping efficaci. Illustra inoltre come l'orientamento e l'assistenza sostenuta possano aiutare gli studenti ad affrontare meglio le sfide accademiche e personali.

In conclusione, per quanto riguarda gli studi, i programmi o gli interventi in Spagna nel settore dell'istruzione superiore, va notato che:

- ✓ L'Andalusia è in testa con il maggior numero di pubblicazioni negli ultimi 10 anni, con un totale di 13 dei 42 articoli trovati, 6 dei quali sono stati realizzati all'Università di Granada da membri del team RESUPERES.

- ✓ In termini di corsi analizzati, gli studi in Scienze Sociali e Giuridiche e in Scienze della Salute spiccano per ramo di conoscenza. Anche l'aumento del lavoro nel programma di Infermieristica a partire dal 2020 è rilevante, a causa dell'impatto emotivo causato dall'incertezza, dalla mancanza di risorse materiali, dall'eccessiva

responsabilità e dalla possibilità di trasmettere malattie ai familiari durante i tirocini accademici negli ospedali (Robledo-Martín et al., 2023).

✓ Per misurare la resilienza, il test più utilizzato dai ricercatori è stato il CD-RISC di Connor & Davidson (2003).

✓ Esistono pochi studi che mettono in relazione la resilienza con i docenti universitari.

✓ I risultati ottenuti concludono che la resilienza è un elemento essenziale nell'adattamento positivo degli studenti universitari (San Román-Mata et al., 2019) e che il suo lavoro è necessario fin dall'istruzione superiore (Díaz et al., 2021).

✓ Gli studenti e i futuri professionisti devono avere le competenze accademiche e personali necessarie per essere resilienti (Valverde-Janer et al., 2023). Questa necessità diventa più rilevante dopo la pandemia, con gli studenti universitari che hanno subito la chiusura a causa della pandemia di coronavirus che attualmente mostrano una minore resilienza (Romero-González et al., 2021), con questi tassi più bassi che corrispondono agli studenti che hanno ricevuto solo l'apprendimento a distanza, il che può essere dovuto al fatto che non hanno avuto rapporti faccia a faccia con gli insegnanti o i compagni di classe (Losa-Iglesias et al., 2023) e/o non hanno avuto un supporto familiare e sociale (Ramos-Martín et al., 2023). Questi dati evidenziano la necessità di fattori personali ed emotivi nelle traiettorie educative degli studenti.

✓ Per quanto riguarda il rendimento, i risultati mostrano una minore intenzione di abbandonare gli studi quando gli studenti hanno punteggi di resilienza più alti e viceversa, aumentando l'intenzione di abbandonare quando i punteggi di resilienza sono bassi. Ciò riflette una relazione positiva tra il livello di resilienza e il rendimento scolastico.

✓ Gli studi analizzati concludono che la resilienza protegge dallo stress e dall'ansia nell'ambiente universitario (Gutiérrez-Lozano et al., 2022; Malonda & Módenes, 2018; Morales, 2020; San Román-Mata et al., 2019; Vizoso-Gómez & Arias-Gundín, 2018, tra gli altri).

✓ Per quanto riguarda l'attività fisica, sebbene siano stati trovati pochi studi nel periodo analizzato, è stato possibile osservare una relazione positiva tra la pratica di attività fisica e sportiva e la capacità di superare le avversità negli studenti universitari (Bretón et al., 2016; Jerez & Cabrera-Fernández, 2021; Reche et al., 2020b; Zurita et al., 2017;...).

✓ Per questo e altri motivi, lo studio della resilienza è diventato un tema importante nel contesto dell'istruzione superiore in Spagna (López-Aguilar et al., 2023). I futuri professionisti dell'istruzione devono possedere le competenze accademiche e personali necessarie per essere resilienti. Questi futuri professionisti dovranno affrontare situazioni difficili e lo sviluppo delle capacità di resilienza è una parte importante della loro formazione (Valverde-Janer et al., 2023). Per tutti questi motivi, sono necessarie azioni di formazione e orientamento per migliorare questa competenza durante la formazione degli insegnanti, come il Progetto RESUPERES.

4.5.3. Revisione della ricerca sulla resilienza e sui costrutti resilienti in contesto universitario, presso l'Università di Granada

Le pubblicazioni che si trovano presso l'Università di Granada relative alla Resilienza rappresentano un'alta percentuale delle pubblicazioni in Spagna, e più in Andalusia, sono anche quasi tutte appartenenti ad autori integrati nel team RESUPERES, o collaboratori. Vengono presentati, gli articoli e le ricerche reperite sulla resilienza o i costrutti che la compongono e in un contesto universitario, in ordine cronologico e con un link attivo che la porterà direttamente alla pubblicazione:

❖ 2024:

- Analisi della resilienza e del clima motivazionale negli atleti da combattimento e di arti marziali. Cuadernos de psicología del deporte, 24(3), 182-196.
- Sviluppo e convalida di un questionario sull'iperattività mentale per la valutazione dello stress cronico nell'istruzione superiore. Psicologia BMC, 12(1).
- Impatto dell'attività fisica e dei fattori bio-psico-sociali sulla dipendenza da reti sociali e sulle differenze di genere negli studenti universitari spagnoli. Scienze comportamentali, 14(2).
- Impatto dell'intelligenza emotiva e del concetto di sé accademico sul rendimento scolastico degli studenti universitari in scienze dell'educazione. Heliyon, 10(8).
- L'attività fisica come mediatore di stress, ansia e depressione sul benessere negli insegnanti di educazione fisica. Giornale di sport ed esercizio umano: JHSE, 19(1), 117-129.
- Tempo di attività fisica, consumo di alcol, dieta mediterranea e ansia negli studenti di scienze dell'educazione. EJIHPE: Giornale europeo di ricerca in salute, psicologia e istruzione, 14(1), 87-102.
- Relazione tra dieta mediterranea, attività fisica e intelligenza emotiva negli studenti universitari spagnoli. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 55, 307-316
- Comportamento violento e intelligenza emotiva nell'educazione fisica: gli effetti di un programma di intervento. EJIHPE: Giornale europeo di ricerca in salute, psicologia e istruzione, 14(7), 1881-1889.

❖ 2023

- Un modello esplicativo delle relazioni tra motivazione sportiva, ansia e concetto di sé fisico e sociale negli studenti di scienze dell'educazione. Psicologia attuale, 42(18), 15237-15247.
- Analisi del rendimento scolastico in base ai livelli di attività fisica e alla soddisfazione di vita. Una revisione sistematica. Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad, 9(3), 610-636.
- Analisi delle proprietà psicometriche del questionario sul concetto di sé a cinque fattori (AF-5) negli studenti spagnoli durante il lockdown per il COVID-19. Psicologia attuale, 42(20), 17260-17269.

- Analisi del concetto di sé, dell'intelligenza emotiva e della violenza secondo la modalità sportiva praticata nell'istruzione superiore. Apunts: Educación física y deportes,154, 61-70.
- Sindrome da burnout, stress e ore di studio nel processo di selezione del personale docente dell'istruzione: il ruolo della resilienza: un modello esplicativo. Scienze sociali, 12, 4.
- Burnout, stress e resilienza nel processo di opposizione agli enti educativi. Giornale dell'educazione, 402, 31-54.
- Il rispetto delle raccomandazioni dell'OMS sull'attività fisica potrebbe migliorare lo stress, la sindrome da burnout e la resilienza? Uno studio trasversale con insegnanti di educazione fisica. Scienze dello sport per la salute, 19, 1, 349-358.
- L'intelligenza emotiva nel profilo formativo e psicosociale degli studenti universitari: una revisione sistematica. Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación, 41(2), 147-164.
- Pressione dei mass media sul benessere psicologico e sano. Un modello esplicativo in funzione dell'attività fisica. Giornale di sanità pubblica (Germania), 31(10), 1663-1671.
- La pratica dell'attività fisica è associata alla violenza, all'intelligenza emotiva e allo sviluppo del concetto di sé negli studenti universitari. Cuadernos de psicología del deporte, 23(1), 53-62.
- Motivazione sportiva, ansia e dieta negli studenti di educazione. Giornale internazionale di medicina e scienze dello sport e dell'attività fisica, 23(92), 1-13.

Studio della relazione tra la motivazione all'attività fisica e la sua relazione con l'ansia e il concetto di sé in ambito educativo: una revisione sistematica. Ansiedad y estrés, 29(1), 34-44.

❖ 2022

- Modello esplicativo basato sul tipo di attività fisica, sul clima motivazionale e sull'aderenza alla dieta mediterranea dell'ansia tra gli insegnanti tirocinanti di educazione fisica. Scienze applicate (Svizzera), 12(24).
- Clima motivazionale, ansia e concetto di sé fisico negli insegnanti di educazione fisica in formazione: un modello esplicativo relativo al tempo di pratica dell'attività fisica. Giornale internazionale di ricerca ambientale e salute pubblica, 19(19).

❖ 2021

- Bisogni psicologici di base, regolazione emotiva e stress accademico negli studenti universitari: un modello strutturale secondo le branche del sapere. Studi sull'istruzione superiore, 46(7), 1421-35.
- Importanza dell'attività fisica sull'intelligenza emotiva e sulle differenze di genere. Sfide: nuove tendenze nell'educazione fisica, nello sport e nella ricreazione, 42, 636-642.
- Intervento per la promozione della resilienza nei docenti e negli studenti universitari: razionale e protocollo di ricerca del progetto RESUPERES. Metodologie attive con le TIC nell'istruzione del ventunesimo secolo (Dykinson), 2615-2644.
- Relazione tra effetto della Sindrome da Burnout e resilienza con fattori impliciti nella professione docente: una revisione sistematica. Giornale dell'istruzione, 394, 271-296.

- Studio di indicatori psicosociali e accademici in giovani adulti dell'Andalusia, Spagna. Giornale internazionale di ricerca ambientale e salute pubblica, 18(2), 1-12.

❖ 2020

- Uno studio predittivo della resilienza e della sua relazione con le dimensioni accademiche e lavorative durante la pandemia di COVID-19. Giornale di medicina clinica, 9(10), 1-11.
- Concetto di sé multidimensionale secondo la pratica sportiva negli studenti universitari di Educazione Fisica in Andalusia. Sfide: nuove tendenze nell'educazione fisica, nello sport e nella ricreazione, 37, 174-180.
- Benessere sociale nella fase universitaria in base a fattori sociodemografici negli studenti in formazione. REDIE: Giornale elettronico di ricerca educativa, 22.
- L'intelligenza emotiva in ambito educativo: una meta-analisi. Anales de psicología, 36(1), 84-91.
- Impatto della pratica dell'attività fisica e dell'aderenza alla dieta mediterranea in relazione alle intelligenze multiple tra gli studenti universitari. Nutrienti,12(9), 1-12.
- Relazione tra intelligenza emotiva e livelli di ansia negli atleti. Giornale di ricerca sullo sport e sulla salute, 12(1), 42-53.
- Relazione tra leadership e intelligenza emotiva negli insegnanti delle università e di altri centri educativi: un modello di equazione strutturale. Giornale internazionale di ricerca ambientale e salute pubblica, 17(1).
- Indici di leadership educativa in base alla responsabilità assunta nello sport. Giornale di ricerca sullo sport e sulla salute, 12(1), 54-63.

❖ 2019.

- Analisi del clima motivazionale, dell'intelligenza emotiva e delle sane abitudini negli insegnanti di educazione fisica del futuro utilizzando equazioni strutturali. Sostenibilità (Svizzera), 11(13).
- Analisi psicometrica e relazioni diagnostiche dell'intelligenza emotiva e della leadership negli insegnanti di educazione regolata. Giornale di ricerca educativa, RIE, 37(1), 201-216.
- Associazione del clima motivazionale con comportamenti di dipendenza dipendenti dal tipo di sport negli studenti universitari: analisi delle equazioni strutturali. SAGE Open, 9(3).
- Concetto di sé, attività fisica e sostanze nocive: un modello di equazioni strutturali. Giornale internazionale di medicina e scienze dell'attività fisica e dello sport, 19(75), 505-520.
- Capacità di resilienza in funzione delle tendenze religiose e di genere negli studenti universitari. REDIE: Giornale elettronico di ricerca educativa, 21.
- Studio descrittivo dei livelli di ansia negli atleti secondo la modalità praticata. Giornale di ricerca sullo sport e sulla salute, 11(3), 241-250.
- Studio descrittivo del clima motivazionale percepito nei confronti dello sport in funzione del sesso dei futuri insegnanti di Educazione Fisica. Sportis: Rivista tecnico-scientifica di sport scolastico, educazione fisica e psicomotricità, 5(1), 85-100.
- Influenza dell'intelligenza emotiva e della sindrome da burnout sul benessere degli insegnanti: una revisione sistematica. Scienze sociali, 8(6).

- Relazione tra stress accademico, attività fisica e dieta negli studenti universitari di formazione. Scienze comportamentali, 9(6).
- Uso della meditazione e delle terapie cognitivo comportamentali per il trattamento dello stress, della depressione e dell'ansia negli studenti. Una revisione sistematica e una meta-analisi. Giornale internazionale di ricerca ambientale e salute pubblica, 16(22).

❖ 2018

- Un modello esplicativo dell'intelligenza emotiva e della sua associazione con lo stress, la sindrome da burnout e la comunicazione non verbale nei docenti universitari. Giornale di medicina clinica, 7(12).
- Un modello esplorativo dei fattori psicosociali e delle abitudini sane negli studenti universitari di educazione fisica a seconda del genere. Giornale internazionale di ricerca ambientale e salute pubblica, 15(11).
- CO-374. Analisi della percezione emotiva e del concetto di sé dei futuri insegnanti nel loro processo formativo. 6° Congresso Internazionale di Scienze dell'Educazione e dello Sviluppo: atti.
- Relazione tra concetto di sé, uso di sostanze e uso problematico di videogiochi negli studenti universitari: un modello di equazioni strutturali. Dipendenze: Giornale di Socidrogalcohol, 30(3), 179-188.
- Relazione tra resilienza, ansia e infortuni nei calciatori: analisi delle equazioni strutturali. PLoS UNO, 13(11).
- Ripasso concettuale della connessione tra intelligenza emotiva e concetto di sé fisico. Sport TK: Giornale euro-americano di scienza dello sport, 7(1), 139-144.

❖ 2017

- Analisi della resilienza, del concetto di sé e della motivazione nel judo in base al genere. Giornale di psicologia dello sport, vol. 26, n. (1), 71-81.
- Analisi della resilienza, dell'ansia e degli infortuni sportivi nel calcio in base al livello agonistico. Cultura, scienza e sport, 12(35), 135-142.
- Analisi dei costrutti del concetto di sé e della resilienza nei giocatori di basket cadetti. Giornale di psicologia dello sport, 26, 127-132.
- Concetto di sé e ansia negli studenti di Educazione Fisica rispetto agli studenti di Infermieristica. Ambito della ricerca in educazione fisica: percorso verso la qualità della vita (Facoltà di Scienze della Formazione), 320-328.
- Clima motivazionale e intelligenza emotiva nella promozione di sane abitudini: una rassegna narrativa. EmásF: revista digital de educación física, 49, 108-117.
- L'attività fisica come promotore dell'intelligenza emotiva negli insegnanti. Revisione bibliografica. Trance: trasmissione di conoscenze educative e sanitarie, 9(1), 261-276.
- Panorama motivazionale e dell'attività fisica negli studenti: una revisione sistematica. Educazione, sport, salute e attività fisica (ESHPA): Rivista internazionale, 1(1), 41-58.
- Relazione tra rendimento scolastico e concetto di sé nei giocatori di basket cadetti nelle competizioni extrascolastiche nazionali. Sport TK: Giornale euro-americano di scienza dello sport, 6(2), 75-80.

- Resilienza, elemento di prevenzione nell'attività fisica. Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotriidad, 3(1), 50-62.
- Validazione della scala di resilienza (CD-RISC) in atleti d'élite attraverso un modello di equazione strutturale. Sfide: nuove tendenze nell'educazione fisica, nello sport e nella ricreazione, 32, 96-100.

❖ 2016

- Affrontare l'esclusione sociale ed educativa nell'ambito dell'educazione fisica: panorami e prospettive. Trance: trasmissione di conoscenze educative e sanitarie, 8(1), 331-344.
- Associazioni di motivazione, concetto di sé e resilienza con il livello competitivo dei judoka cileni. Archivi del Budo, 12, 201-209.
- Studio della resilienza secondo le modalità sportive: calcio, pallamano e sci. Sfide: nuove tendenze nell'educazione fisica, nello sport e nella ricreazione, 29, 157-161.
- La resilienza come fattore determinante nella prestazione sportiva. Revisione bibliografica. E-Balonmano.com: Giornale di scienze dello sport, 12(2), 79-88.
- Livelli di resilienza in base alla modalità, al livello e agli infortuni sportivi. Sfide: nuove tendenze nell'educazione fisica, nello sport e nella ricreazione, 29, 162-165.
- Influenza della capacità di resilienza nelle fasi dell'allenamento di basket femminile, come indicatore di miglioramento delle prestazioni. Università di Granada (Bretón, S., Dottorato di Ricerca, 2015).

A conclusione del Capitolo 4, e dopo la presentazione del gran numero di ricerche svolte sia nell'università spagnola (a Granada) in particolare, sia in contesti universitari, nonché in tutte le università RESUPERES e nei paesi partner, Italia, Norvegia, Portogallo e Serbia, si dimostra l'interesse e, a sua volta, la preoccupazione per lo sviluppo di una formazione resiliente nell'istruzione superiore.

RESUPERES (https://resuperes.eu/), sulla base di questo quadro teorico, ha dimostrato che le iniziative che si basano sullo sviluppo e sul miglioramento della resilienza nei contesti universitari, e la loro inclusione nel curriculum, sono iniziative volte a promuovere questa capacità hanno un impatto positivo significativo sulla salute mentale e sui risultati accademici degli studenti (Cepero, 2023a, 2023b, 2024; García et al., 2024; RESUPERES, 2022-2025).

Co-funded by
the European Union

RESUPERES

Capitolo 5. Resuperes: Aree, contenuti e attivita per lo sviluppo della Resilienza nell'istruzione superiore

CAPITOLO 5. RESUPERES: AREE, CONTENUTI E ATTIVITÀ PER LO SVILUPPO DELLA RESILIENZA NELL'ISTRUZIONE SUPERIORE

Il nostro capitolo finale contiene conoscenze teoriche e pratiche sullo sviluppo e il miglioramento della resilienza nelle aree di conoscenza che riteniamo, dopo tutte le nostre ricerche ed esperienze, più adatte a questo scopo (Cyrulnyk, 2018) nel contesto dell'istruzione superiore.

Dopo aver esplorato nei capitoli precedenti il concetto di resilienza, come si manifesta nel contesto universitario, lo stato dell'arte nel panorama europeo e le ricerche e i progetti relativi alla resilienza in Europa (Paesi del consorzio RESUPERES), il capitolo 5 presenta la giustificazione, la revisione dei contenuti e le proposte specifiche di intervento e attività in ciascuna area prioritaria per lo sviluppo della resilienza, che fanno parte del programma RESUPERES. A tal fine, viene fornita una giustificazione dei contenuti da sviluppare in ciascuna area, una rassegna dei programmi e della ricerca sulla resilienza e proposte di attività volte a sviluppare i costrutti di resilienza selezionati per lavorare nel progetto RESUPERES, ovvero leadership, lavoro di squadra, mindfulness, creatività e patrimonio culturale. Questi costrutti sono sviluppati nelle aree dell'attività fisica e della salute (espressione corporea e danza, ginnastica indoor, mindfulness, yoga, respirazione, fitness e attività fisica e sport in natura), della comunicazione, della cultura e del patrimonio culturale, delle arti performative e visive (arte, musica, fotografia, cultura, letteratura e narrazione). Attività che, come già sottolineato, generano modelli di comportamento resilienti, in quanto considerate aree essenziali per lo sviluppo di questo costrutto. La scelta di queste aree deriva dal lavoro e dall'esperienza degli istituti di istruzione superiore dei Paesi partner (Cepero 2023a, 2023b, 2024).

Figura 5.1

Studenti nell'implementazione della materia RESUPERES in Italia (Modulo: Formazione Autobiografica, Proff. Maddalena, S. & Ercolano M.)

Figura 5.2.

Studenti nell'implementazione della materia RESUPERES in Portogallo (Modulo Arte e Creatività, Prof. Mártires M.).

5.1 Arte e Creatività

Uno degli obiettivi di questo progetto è la creazione di diverse attività artistiche o creative che possano fornire agli studenti le competenze e gli strumenti necessari per aiutarli ad affrontare le avversità.

Figura 5.3.
Estado D'Alma, Mariana Gonçalves, Pastelli a olio su carta (2022).

"In che modo la creatività e l'arte possono renderci più resilienti; Ci si potrebbe chiedere? In risposta a questa domanda, Aguilar afferma che *"c'è un altro modo in cui possiamo coltivare la resilienza che viene spesso trascurato, che è quello di aumentare la nostra creatività"* (Aguilar, 2018). Continua dicendo che *"la creatività e il gioco sbloccano le risorse interiori per affrontare lo stress, risolvere i problemi e godersi la vita. Quando siamo creativi, siamo intraprendenti e risolviamo i problemi in modo nuovo e originale, questo alimenta il nostro coraggio. Il nostro pensiero si espande, così come la nostra connessione con noi stessi e con gli altri"* (Aguilar, 2018, p. 247).

5.1.1 Revisione della ricerca su Arte e Creatività nella Resilienza

Ci sono diversi studi che supportano l'approccio di utilizzare le attività artistiche come strumenti di resilienza. Berman sottolinea che "le arti permettono (…) Promuovono anche l'azione e la resilienza" (2017, p. 18). Allo stesso modo, Metzl afferma che il pensiero creativo e la produzione supportano la resilienza in risposta a situazioni avverse (2009). Kaimal e il suo team hanno condotto diversi studi in questo campo e sostengono che le informazioni estetiche raccolte dai soggetti portano a una maggiore conoscenza su di loro. In accordo, Mártires dichiara che analizzando i disegni degli studenti, è possibile confermare aspetti personali legati alla loro personalità, come evidenziato nelle loro opere d'arte, rafforza questa idea affermando che l'arte è essenzialmente l'espressione di se stessi (Mártires et al., 2015). In questo senso, Kaimal si riferisce a una ricerca basata su approcci artistici che mostra che questo tipo di attività promuove l'autoconsapevolezza, nuove prospettive e un senso di azione per immaginare nuove possibilità (Kaimal et al., 2014; Kaimal et al., 2016a).

Anche gli studi biologici relativi all'autoespressione creativa supportano questa idea. La disfunzione dell'asse ipotalamo-ipofisi-surrene, che è coinvolta nella risposta allo stress, è tipicamente associata ad un aumento dei livelli di cortisolo. Oltre a diversi altri studi, Kaimal et al. (2017a, 2017b) hanno condotto esperimenti in questo contesto e hanno ottenuto risultati che mostrano una diminuzione dei livelli di cortisolo in circa il 75% del loro campione dopo aver svolto attività artistiche (2016b). Inoltre, secondo Sylwester, citato da Kaplan (2000), la creatività produce un aumento dei livelli di serotonina nel

cervello, che, a sua volta, innesca una maggiore autostima e di conseguenza riduce l'impulsività e l'irritabilità.

In ambito culturale, Mártires spiega che la ricerca dell'identità nei soggetti, come si vede nei loro disegni, è visibile tanto quanto lo è nel loro modo di vestire. *"La ricerca dell'identità degli studenti può riflettersi nel modo in cui si vestono, con stili diversi a seconda di determinati gruppi sociali che condividono gusti comuni. In questo modo, tendono anche a disegnare in modo simile, in base agli stili di disegno o alle culture con cui si associano o si identificano. ... In quest'epoca multiculturale in cui viviamo, e in cui siamo sempre più connessi attraverso internet e i media, subiamo influenze culturali da tutto il mondo e acquisiamo culture diverse a seconda dei gruppi di interesse e dei modi di pensare"* (Mártires et al., 2015, p. 63). Così, nel contesto educativo multiculturale in cui viviamo, la pratica della creazione artistica è ancora più significativa, in quanto può catturare narrazioni culturali importanti per le nostre comunità (Dissanayake, 1992).

Kaimal et al. (2014), discute l'efficacia delle arti nel fungere da ponte per la comprensione reciproca attraverso pratiche artistiche collaborative e la condivisione di esperienze artistiche.

L'arte ha la capacità di aiutare a essere resilienti fornendo un senso di autonomia, autostima ed espressione di sé. Si tratta di abilità che aiutano nell'affrontare le avversità consentendo l'elaborazione di emozioni e pensieri, permettendo di riprendere il normale funzionamento nonostante le situazioni difficili. Il risultato delle attività artistiche, il processo di creazione e il processo creativo stesso possono facilitare la guarigione e la crescita (Art Therapy Resources, 2022). Rafforzando questo concetto, Prescott afferma che il pensiero creativo è essenziale per la risoluzione dei problemi (Prescott et al., 2008).

L'autonomia, il senso di scopo, le capacità di risoluzione dei problemi e le abilità sociali sono tratti personali che possono essere migliorati attraverso l'arte e sono fondamentali per la resilienza (Art Therapy Resources, 2022). Malchiodi ha scoperto che gli individui creativi tendono ad essere più autonomi, autosufficienti, indipendenti, assertivi, auto-accettanti, pieni di risorse, emotivamente sensibili e più disposti a correre rischi. Pertanto, il loro coinvolgimento in attività creative li aiuta a sviluppare queste qualità, migliorando così la loro resilienza (Malchiodi, 1998).

Silva e Motta si spingono ancora oltre, affermando che le competenze di una persona creativa includono: innovazione, flessibilità, una buona immagine di sé, capacità di associare le idee in modi diversi, persistenza e capacità di diventare resilienti (Silva & Motta, 2017).

5.1.2 Attività per sviluppare la resilienza attraverso l'arte

Considerando tutto quanto sopra, proponiamo una rassegna della letteratura dell'arte che aiuta la resilienza dalla pratica, poiché a livello scientifico non è molto numerosa, quindi presentiamo attività creative basate sull'arte che possono aiutare a fornire agli studenti le competenze e gli strumenti necessari per affrontare le avversità.

1.- Autoritratto:

introspezione, accettazione di sé.

- *Mezzo/Tecnica artistica:* collage o tecnica mista.
- *Intervento sulle abilità di resilienza:* immagine di sé, accettazione di sé, autostima, espressione di sé, intraprendenza e risoluzione dei problemi in modi nuovi e originali: sbloccare le risorse interiori per affrontare lo stress.
- *Descrizione:* creare un autoritratto utilizzando come riferimento diverse opere d'arte di artisti famosi. Esempi di opere d'arte da utilizzare: Paul Klee - Senecio; Marcel Duchamp - Autoritratto; Pablo Picasso - varie (Figure da 5.4 a 5.6).

Figura 5.4. *Paul Klee – Senecio*

Figura 5.5. *Marcel Duchamp – Autoritratto*

Figura 5.6. *Pablo Picasso - La ragazza davanti allo specchio*

- *Processo:* Inizia con una breve descrizione dell'attività da sviluppare e mostra varie opere d'arte (ritratti/autoritratti) create da artisti noti come esempi. Questi serviranno come riferimenti per la costruzione di un autoritratto in collage. Spiega che un autoritratto può rappresentare non solo gli aspetti fisici di se stessi, come la somiglianza, ma anche gli aspetti psicologici. Gli esempi forniti saranno di natura non realistica, il che è vantaggioso perché non sono richieste competenze artistiche specifiche per ottenere un risultato soddisfacente. Questo vale anche per il mezzo/tecnica utilizzata nell'attività. Gli studenti avranno l'opportunità di riflettere su quali colori, linee, forme ed elementi utilizzare, mettendoli in relazione con le proprie emozioni, tratti personali, caratteristiche fisiche, desideri, ecc., siano essi positivi o negativi. Al termine dell'attività, gli studenti scriveranno una riflessione descrittiva sul compito svolto, guidati da domande incentrate sui fattori di resilienza. Rifletteranno anche sui risultati e sugli esiti delle loro opere d'arte.
- *Durata:* 1 ora e 30 minuti
- *Materiali necessari per l'attività:* Riviste/giornali, vari tipi di carta/cartone in diversi colori, colla per legno, forbici, pennelli, matite, pennarelli, ecc.

Esempi di opere d'arte degli studenti

Figura 5.7. *Autoritratto / Introspezione, Mariana Gonçalves, Pastelli a olio su carta, 2022.*

Esempio 1. Testo descrittivo della memoria: "Con la parte introspettiva del mio autoritratto ho voluto mostrare un lato di me che non si vede, il lato spezzato, insicuro e triste, il lato vulnerabile di me che si nasconde dietro una maschera sorridente e felice e che per quanto io cerchi di nasconderlo e respingerlo, è, e sarà sempre una parte di me. Il mio autoritratto è in uno specchio perché, in parte, è il riflesso di ciò che sono e di ciò che sento".

Figura 5.8. Autoritratto / Introspezione, Lia Palma, pastelli a olio su carta, 2022.

Esempio 2. Testo descrittivo della memoria: "In questo disegno, ispirato a Picasso, mi sono rappresentato con lo stile e i colori legati al cubismo, con forme geometriche e figure deformate. Al centro del disegno, ho usato dei ritagli per gli occhiali. Nei tre specchi sono visibile da diverse angolazioni. Nello specchio in alto a destra, sono riflesso da dietro, in basso a destra, con colori diversi che rappresentano emozioni diverse, e nell'angolo in basso a sinistra, con ritagli di orologio per mostrare il passare del tempo".

2. Upps! (Schizzi d'inchiostro)

Figura 5.9. *Esempio di punto di partenza*

Costrutti di resilienza: Abbracciare il caso, l'accidentale o il non intenzionale.

- *Mezzo/Tecnica artistica:* Pittura, disegno o tecnica mista.
- *Descrizione:* Crea un'opera d'arte in cui un "incidente" è il punto di partenza. Accetta l'errore e vai avanti. Impara a trasformare un incidente in qualcosa di positivo perché gli incidenti accadono. Esempi provengono da Jackson Pollock (dripping/action painting) e Fernando Brízio (A Viagem)

"Non commettiamo errori, abbiamo solo incidenti felici". Bob Ross

Figura 5.10. Fernando Brízio - Il viaggio

Figura 5.11. Jackson Pollock - pittura a goccia/azione

- *Costrutti della resilienza:* Intraprendenza, risoluzione dei problemi in modi nuovi e originali, gestione dello stress, pensiero creativo, nuove prospettive e senso dell'azione per immaginare nuove possibilità. Accettare i nostri difetti e i nostri errori.
- *Processo:* Inizia con una breve descrizione dell'attività da sviluppare e mostra varie opere d'arte create da artisti e designer come esempi che serviranno come riferimenti. Spiega che gli incidenti, i disastri e le disgrazie accadono e nessuno ne è immune. Ciò che conta è il modo in cui li affrontiamo. Gli studenti avranno l'opportunità di riflettere su come trasformare un risultato negativo in positivo e venire a patti con i loro fallimenti e frustrazioni. Questo li aiuterà anche a capire come l'"inaspettato" possa giocare un ruolo positivo in questo cambiamento.

  Questa attività è vantaggiosa perché non sono richieste competenze artistiche specifiche per ottenere un risultato soddisfacente, come nel caso del mezzo/tecnica utilizzata. Al termine dell'attività, gli studenti scriveranno una riflessione descrittiva sul compito svolto, guidati da domande che si concentrano sui fattori di resilienza da affrontare e riflettono sui risultati e gli esiti della loro opera d'arte.
- *Durata:* 1 ora e 30 minuti
- *Materiali necessari per l'attività:* carta per acquerello/carta Canson bianca, inchiostro di china, pennelli, matite colorate, pennarelli, acquerelli, ecc

Figura 5.12 -*Schizzi d'inchiostro, Dária Bashkirova, inchiostro su carta.*

Esempi di opere d'arte degli studenti

Esempio 1- Memoria Descrittiva - "Gli errori fanno parte di qualsiasi dipinto. Tutto dipende dalla prospettiva"

Esempio 2

Figura 5.15. João Custódio, Memória Descritiva.

Figura 5.13. João Custódio, Ink Splatter, Punto di partenza.

Figura 5.14. Ink Splatter, João Custódio, inchiostro e penne su carta, 2022

Memoria Descrittiva: ”Il disegno della macchia è un riferimento a un personaggio di un'opera giapponese di Tatsuki Fujimoto, la mia principale ispirazione ultimamente. Il personaggio è il Diavolo dell'Oscurità, un demone che rappresenta la paura sin dagli albori dell'umanità: il demone dell'oscurità. Nel disegno, ho esagerato la quantità di inchiostro nero, quindi ho avuto l'idea di girare la carta di lato con meno inchiostro. Ho quindi deciso di disegnare questo personaggio. Ho approfittato dell'oscurità della macchia d'inchiostro per rappresentare il vero demone dell'oscurità. Il disegno avrebbe potuto risultare migliore a mio avviso, ma è venuto decentemente. Un dettaglio curioso: il demone delle tenebre appare come una goccia nera!"

3. Sogno surrealista

- *Costrutti di resilienza:* Fuori dagli schemi / disegno pazzesco. Vai oltre lo status quo. Rappresentazione di desideri, paure, prospettive per il futuro, sogni, ecc...
- *Arte: Tecnica* mista.

- *Descrizione:* Crea un'opera d'arte fuori dagli schemi / pazzesca. Vai oltre lo status quo. Rappresentazione dei propri desideri, paure, prospettive per il futuro, sogni, ecc... Esempi che possono essere utilizzati includono Salvador Dalí (movimento surrealista). (Figure 5.16 a 5.18)

Figura 5.16. Salvador Dali – La giraffa in fiamme

Figura 5.17. Salvador Dalí Persistenza della Memoria

Figura 5.18. Salvador Dali – Sleep

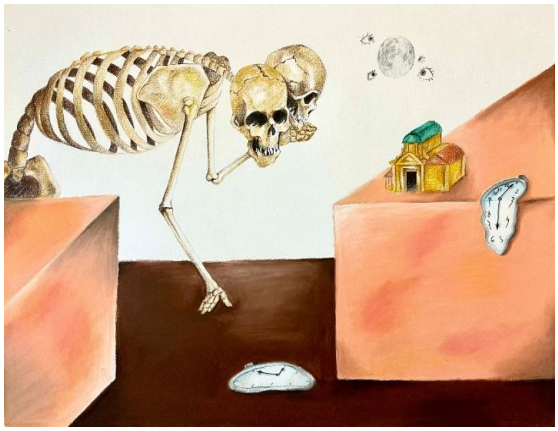
Abilità di resilienza Intervento: immagine di sé, accettazione di sé, autostima, espressione di sé, intraprendenza, risoluzione dei problemi in modi nuovi e originali, sbloccare risorse interiori per affrontare lo stress, pensiero creativo, nuove prospettive e maggiore conoscenza di se stessi.

- *Processo:* Inizia con una breve descrizione dell'attività da sviluppare e mostra varie opere d'arte create da artisti noti come esempi che serviranno come riferimenti. Spiega che a volte ci preoccupiamo del futuro e di ciò che ci si aspetta da noi. Spesso ci si aspetta che facciamo le cose in un certo modo che sia conforme alla norma e tutto ciò che non si adatta alla norma è disapprovato. La liberazione di un disegno folle e insensato può mettere in luce l'unicità di ogni individuo, che è un misto di paure e sogni, speranze e ansie, rendendo ognuno di noi eccezionale. I partecipanti avranno l'opportunità di riflettere su questo attraverso la rappresentazione artistica. Dovrebbero sentirsi liberi, poiché non verrà emesso alcun giudizio, e la nozione di follia è un requisito. Questa attività è vantaggiosa anche perché non sono richieste competenze artistiche specifiche per ottenere un risultato soddisfacente, come nel caso del mezzo/tecnica artistica da applicare.

  Al termine dell'attività, i partecipanti scriveranno una riflessione descrittiva sul compito svolto, guidati da domande dirette verso i fattori di resilienza da affrontare. Rifletteranno sui risultati e sugli esiti della loro arte. Possono riflettere sul loro processo creativo e sul simbolismo delle loro opere d'arte. Incoraggiali a condividere come la loro opera d'arte rappresenti il loro viaggio di resilienza e le emozioni che hanno vissuto durante il processo.
- *Durata:* 1 ora e 30 minuti
- *Materiali necessari per l'attività:* carta per acquerello/carta Canson bianca, inchiostro di china, pennelli, matite colorate, pennarelli, acquerelli, ritagli di riviste, colla, forbici, ecc.

Esempi di opere d'arte dei partecipanti

Figura 5.19 *Sogno Surrealista, Mariana Gonçalves, Pastelli a olio su carta, 2022.*



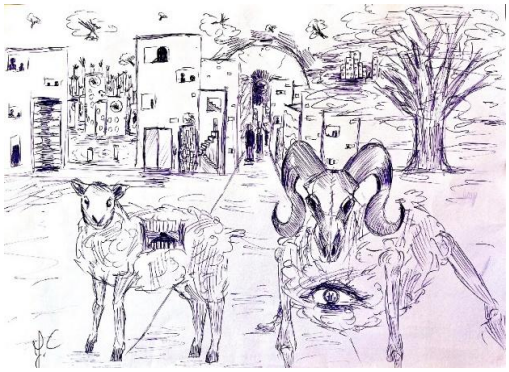
Esempio 1 - Testo descrittivo della memoria: "Nel mio disegno ho cercato di incorporare una confusione, proprio come nei miei sogni. Ogni elemento del design ha un significato:
- Orologi: tempo distorto nei sogni;
- Casa: fuga (modo di svegliarsi);
- Scheletro: paure che mi perseguitano;
- Luna: una forma di luce, qualcosa che illumina il "cammino";
- Occhi: attratti dalla luce della luna e mostrano che indica il posto giusto.
Per creare gli elementi rimanenti, soprattutto nello scenario (ma anche negli orologi), ho usato Salvador Dalí come ispirazione".

Esempio 2 - Memória descritiva:

Figura 5.20. Il sogno, Dária Bashkirova, penne su carta 2022.

"Il sogno - Le tre creature rappresentano il passato, il presente e il futuro. Sono in pose dominanti e sembrano intimidatorie mentre fissano lo spettatore. I buchi nei loro torsi sono il vuoto che ho sentito ultimamente mentre riflettevo sulla mia vita fino ad ora, le mie insicurezze, preoccupazioni e paure"s inseguranças, preocupações e medos."

Figura 5.21. Sogno Surrealista, João Custódio, Penna su carta, 2022.



Esempio 3 - Memória Descritiva:

"Per me, questo disegno è un riflesso di una parte della mia mente, della follia e dei miei difetti. Le pecore simboleggiano i sogni. Quando eri più giovane, ti è mai stato detto di contare le pecore? Beh, non solo: la parola "pecora" ha un altro significato. È usato per riferirsi a persone che prendono ordini e sono facilmente influenzabili, qualcosa che devo superare, poiché vengo facilmente ingannato e dubito di me stesso. Non mi fido della mia bussola. La confusione e la disorganizzazione di fondo simboleggiano la mia confusione, la mia mancanza di attenzione. Tutto nella mia mente è un mix di idee concrete e astratte, costantemente in conflitto, senza che da esse emerga una vera conclusione. L'enorme albero rappresenta la mia infanzia, e presto sarà completamente coperto dalla città o diventerà solo un pensiero fugace, proprio come i vari alberi nel cielo. Le persone alle finestre, sui sentieri e sulle scale, ombre senza volto, insieme al grande occhio nel cielo,

rappresentano la mia costante sensazione di essere osservata, giudicata e ridicolizzata. Le scale che non portano da nessuna parte rappresentano il fatto che sto seguendo un percorso che non esiste, all'infinito, senza un obiettivo chiaro. Non ha colori o un grande volume perché la mia mente percepisce tutto come offuscato, senza colore".

4. Emozione del Fado

- *Costrutti di resilienza:* evocare una risposta emotiva / sbloccare un'emozione
- *Arte: Tecnica* mista
- *Descrizione:* Esplora la relazione tra musica e arte riflettendo sul modo in cui la musica influisce su di noi, oltre che sulla sua qualità intangibile. La simbiosi che esiste tra i due riflette l'influenza di un mezzo sull'altro. Si possono esprimere questi sentimenti attraverso il colore, i motivi, le forme, ecc... Esempi si trovano nelle opere di Wassily Kandinsky (Giallo-Rosso-Blu), Piet Mondrian (Boogie Woogie), Paul Klee (Polifonia) e Henri Matisse (Jazz Suite). (Figure 5.22 e 5.23).

Figura 5.22. Wassily Kandinsky (Yellow-Red-Blue)

Figura 5.23. Piet Mondrian (Boogie Woogie)

- *Abilità di resilienza:* innesco della memoria, alterazione dell'umore, sblocco emotivo, fonte di conforto e ispirazione, promozione della creatività.
- *Intervento:* Innesco della memoria, alterazione dell'umore, sblocco emotivo, fonte di conforto e ispirazione, promozione della creatività.
- *Processo:* Inizia con una breve descrizione dell'attività da sviluppare e mostra varie opere d'arte create da artisti noti come esempi che serviranno come riferimenti. Spiega che sia l'arte che la musica hanno la capacità di evocare in noi una risposta emotiva e che, insieme, possono innescare ricordi, alterare il nostro umore o persino sbloccare emozioni. Possono anche essere usati come fonte di conforto e ispirazione.

  Durante l'ascolto del Fado portoghese, i partecipanti avranno l'opportunità di riflettere sulla musica che stanno ascoltando e pensare a come li fa sentire. Possono esprimere le loro emozioni usando colori, motivi, forme, ecc. Possono esprimere uno stato d'animo, un ricordo o anche il modo in cui la musica li ispira. Musica diversa può portare a risultati diversi e può essere scelta in base a esigenze specifiche.

  Questa attività è vantaggiosa anche perché non sono richieste competenze artistiche specifiche per ottenere un risultato soddisfacente, come nel caso del

mezzo/tecnica artistica da applicare. Al termine dell'attività, i partecipanti scriveranno una riflessione descrittiva sul compito svolto, guidati da domande che affrontano i fattori di resilienza da considerare. Rifletteranno sui risultati e sugli esiti della loro arte. Possono riflettere sul loro processo creativo e sul simbolismo delle loro opere d'arte. Incoraggiali a condividere come la loro opera d'arte rappresenti il loro viaggio di resilienza e le emozioni che hanno vissuto durante il processo.

- *Durata:* 130 minuti
- *Materiali:* musica Fado, carta per acquerello/carta Canson bianca, inchiostro di china, pennelli, matite colorate, pennarelli, acquerelli, ecc.

Esempi di opere d'arte dei partecipanti

Figura 5.24. Fado Emotion, Marina, Técnica Mista sobre papel, 2023.

Exemplo 1 -Memória Descritiva: "Ascoltando il fado ho sentito un'ondata insopportabile di emozioni, sia buone che cattive, ma in un modo troppo grande per essere gestito da una persona da sola. Questa esperienza mi ha ricordato l'oceano, il mio santuario quando mi sento sola. Il mare, proprio come le onde, è una forza inarrestabile e accoglie sempre il mio tumulto emotivo e mi riempie di pace e speranza".

Figura 5.25. Fado Emotion, Federica, Técnica Mista su carta, 2023.

Exemplo 2- Memória Descritiva: "Siamo tutti soli e siamo insieme"

Figura 5.26. *Fado Emoção, Inês, Técnica Mista sobre papel, 2023.*

Exemplo 3 – Memória descritiva: "Il Fado mi ha trasmesso, soprattutto, la rivolta che nasce dal dolore causato dalla negligenza. All'inizio triste e implorante, per tutta la canzone, il cantante usa questo dolore per liberarsi e, finalmente, smette di combattere".

5. Sii come Frida

- *Costrutti di resilienza:* introspezione, accettazione di sé.
- *Arte: Collage* o tecnica mista.
- *Descrizione***:** Nonostante abbia sopportato per tutta la vita il dolore fisico ed emotivo a causa di un grave incidente d'autobus, Frida Kahlo ha incanalato le sue esperienze nella sua arte, creando opere profondamente personali ed evocative che esplorano i temi dell'identità, della sofferenza e della resilienza. La sua capacità di trovare bellezza e forza di fronte alle avversità continua a risuonare con il pubblico di oggi. Creare un'opera d'arte, basata sui dipinti di Frida Kahlo, che rappresenti i propri sentimenti più intimi: preoccupazioni, dolori, paure, cuori spezzati, rimpianti, ansie, ecc... come ha fatto Frida. Esempi che possono essere utilizzati includono Le due Frida (1939), L'albero della speranza rimane forte (1949), La memoria, il cuore (1937), Senza speranza (1945), Henry Ford Hospital (Il letto volante) (1932), La colonna spezzata (1944) e Il sogno (Il letto) (1940). (Figura 5.27 a 5.29).

Figura 5.27. Le due Frida, 1939

Figura 5.28. L'albero della speranza è forte, 1949

Figura 5.29. Hospital Henry Ford (A Cama Voadora), 1932

- *Abilità di resilienza Intervento:* immagine di sé, accettazione di sé, autostima, espressione di sé, intraprendenza, risoluzione dei problemi in modi nuovi e originali, sblocco delle risorse interiori per affrontare lo stress.
- *Processo:* Inizia con una breve descrizione dell'attività da sviluppare e mostra varie opere d'arte create da Frida Kahlo come esempi che serviranno come riferimento. Facoltativamente, proietta il film *Frida* (versione 2002), che richiederà 123 minuti in più. Spiega che l'arte può servire come veicolo per trasmettere i nostri sentimenti più intimi: le nostre preoccupazioni, i nostri dolori, le nostre paure, i nostri cuori spezzati, i nostri rimpianti, le nostre ansie, ecc. L'arte può essere usata per esternare queste emozioni che a volte ci reprimono e, riconoscendole e accettandole, possiamo sperimentare un senso di libertà o di liberazione. I partecipanti avranno l'opportunità di riflettere su questo attraverso la rappresentazione artistica.

  Dovrebbero sentirsi liberi, poiché non verrà emesso alcun giudizio, e l'arte di Frida Kahlo ne è un buon esempio. Questa attività è vantaggiosa anche perché non sono richieste competenze artistiche specifiche per ottenere un risultato soddisfacente, data l'ingenuità dell'arte di Frida Kahlo, dove il soggetto è al centro

della scena e l'arte serve solo come veicolo di espressione. Questo vale anche per il mezzo/tecnica utilizzata.

Al termine dell'attività, i partecipanti scriveranno una riflessione descrittiva sul compito svolto, guidati da domande incentrate sui fattori di resilienza da affrontare. Rifletteranno sui risultati e sugli esiti delle loro opere d'arte. I partecipanti possono anche riflettere sul loro processo creativo e sul simbolismo del loro lavoro. Incoraggiati a condividere come la loro opera d'arte rappresenti il loro viaggio di resilienza e le emozioni che hanno vissuto durante il processo.

- *Durata:* 1 ora e 30 minuti
- *Materiali necessari per l'attività:* Riviste/giornali, vari tipi di carta/cartone in diversi colori, colla per legno, forbici, pennelli, matite, pennarelli, ecc.

Esempi di opere d'arte degli studenti

Figura 5.30. *Sofferenza/dolore, Dária Bashkirova, Penne su carta, 2023.*

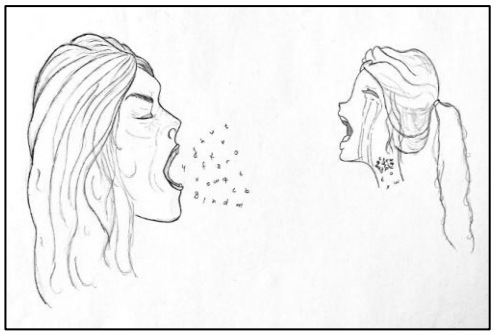
Exemplo 1 -Memória Descritiva:

"Fin da quando ero piccola, le mie gambe non mi hanno permesso di fare molto esercizio, il che ha influenzato la mia scelta di hobby. Col tempo ho perso la vista perché disegnavo di notte, il che mi ha portato conforto. Al giorno d'oggi, non è possibile per me affaticare troppo gli occhi perché il mal di testa e il dolore intorno agli occhi sono insopportabili".

Figura 5.31. *Sofferenza/dolore, Catarina, pastelli a olio su carta, 2023.*

Exemplo 2 - Memória Descritiva: “Ricevevo commenti sgradevoli sul mio corpo da persone della mia classe/altre persone a scuola. Mi faceva stare male, ancora oggi.”

Figura 5.32. *Sorrows, Letícia, penne su carta, 2023.*



Exemplo 3 - Memória Descritiva: "La mia idea è quella di rappresentare il mio dolore, che è non essere in grado di esprimermi a parole e di esprimere tutto ciò che provo mentre molte persone mi urlano contro e dicono quello che vogliono solo perché sanno che non farò nulla e non ho intenzione di difendermi".

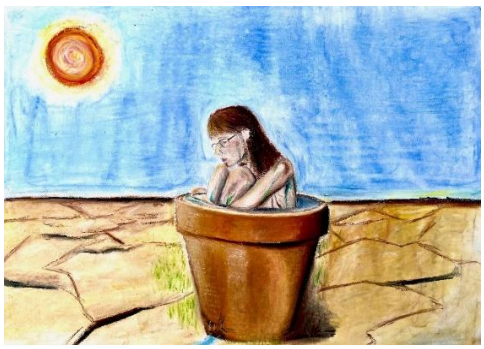
Figura 5.33. *Sorrows, Jesus, carboncino su carta, 2023.*

Exemplo 4 - Memória Descritiva: "I miei dolori, come lo sono stati dall'anno scorso, sono problemi psicologici che mi hanno cambiato molto, soprattutto nel momento in cui erano più forti, hanno fatto emergere in me una paura, una paura di perdere la mia identità (senza nome) e la mia essenza (senz'anima). La persona nel disegno non ha occhi o sopracciglia in modo da essere irriconoscibile e io le ho realizzate in modo tale che non sia possibile distinguere se si tratta o meno di un uomo o di una donna, proprio come mezzo per rappresentare la loro mancanza di identità"

Figura 5.34. *Sorrows, Mariana, pastelli a olio su carta 2023.*

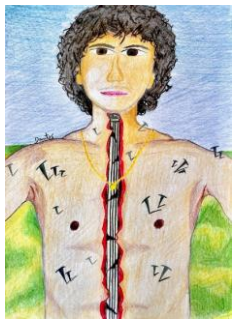
Exemplo 5 - Memória Descritiva: "Dismorfia facciale - Condizione di salute mentale in cui una persona ha una percezione distorta dell'aspetto del proprio viso".

Figura 5.35. *Sorrows, Lia, pastel de óleo sobre papel, 2023.*



Exemplo 5 - Memória Descritiva: "Questo disegno rappresenta la solitudine, l'essere in uno spazio isolato. Le radici che derivano dal loro corpo mostrano che la persona non ha lasciato quello spazio per molto tempo. Rappresenta anche la paura di crescere che è simboleggiata dal sole che si riflette su di me, il che farebbe crescere di più le piante"

Figura 5.36. *Sorrows, Diogo, matite colorate su carta, 2023.*



Exemplo 7 - Memória Descritiva: "L'idea rappresentata è il mal di schiena che provo dopo essere rimasto nella stessa posizione per molto tempo o aver sollevato pesi".

6. Strappalo, strappalo e taglialo

- *Costrutti di resilienza:* superare le sfide e trovare forza nelle avversità.
- *Mezzo/Tecnica artistica:* Taglio (Arte Distruttiva) con pittura, disegno o tecnica mista.
- *Descrizione:* Attività che offre ai partecipanti l'opportunità di esplorare il concetto di resilienza attraverso l'espressione creativa. Incorporando tagli simbolici e colori vivaci, i partecipanti possono rappresentare visivamente il loro viaggio per superare le sfide e trovare forza nelle avversità, ispirandosi alle tecniche innovative di Lucio Fontana. Esempi si possono trovare nell'opera di Lucio Fontana.

Figura 5.37. *Lucio Fontana a lavoro.*

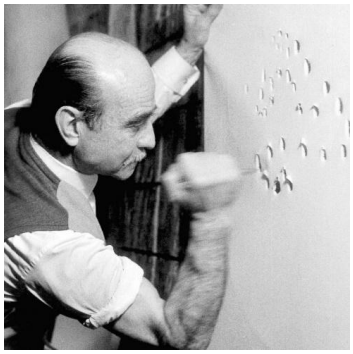


Figura 5.38. *Lucio Fontana, Piastrella (1959)*

Figura 5.39. *Lucio Fontana, Concetto di spazio*

- *Intervento sulle competenze di resilienza:* superare avversità, sfide e ostacoli.
- *Processo:* Inizia con una breve descrizione dell'attività da sviluppare e mostra varie opere d'arte create da artisti come esempi che serviranno come riferimenti. Discutere il concetto di resilienza con i partecipanti. Spiega che la resilienza è la capacità di riprendersi dalle avversità e superare le sfide. Condividi esempi di resilienza tratti dall'arte, dalla letteratura o da esperienze personali per ispirare i partecipanti.

  Fornisci a ogni partecipante una tela o una carta robusta. Spiega che creeranno opere d'arte che simboleggiano il loro viaggio di resilienza, ispirate alle tecniche di Lucio Fontana. Incoraggiali a pensare alle difficoltà che hanno affrontato e a come le hanno superate. Invita i partecipanti a fare tagli o tagli intenzionali sulla loro tela usando uno strumento da taglio. Spiega che questi tagli rappresentano le sfide e gli ostacoli che hanno incontrato nella loro vita. Incoraggiali a riflettere sulla profondità e sulla direzione dei tagli, che possono simboleggiare la resilienza che hanno dimostrato nel superare queste sfide.

  Una volta effettuati i tagli, i partecipanti possono iniziare a dipingere o aggiungere colore alla loro opera d'arte. Incoraggiali a usare colori vivaci per simboleggiare la forza, la speranza e la perseveranza. Possono anche incorporare trame o motivi per rappresentare la complessità del loro viaggio.

  Facoltativamente, fornisci ai partecipanti citazioni o affermazioni ispiratrici relative alla resilienza. Possono incorporarli nelle loro opere d'arte dipingendoli sulla tela o aggiungendoli come elementi strutturali attorno ai tagli.

  Questa attività è vantaggiosa perché non sono richieste competenze artistiche specifiche per ottenere un risultato soddisfacente, come nel caso del mezzo/tecnica artistica da applicare.

Al termine dell'attività, i partecipanti scriveranno una riflessione descrittiva sul compito svolto, guidati da domande relative ai fattori di resilienza da affrontare. Rifletteranno sui risultati e sugli esiti della loro arte. Possono anche riflettere sul loro processo creativo e sul simbolismo delle loro opere d'arte. Incoraggiali a condividere come la loro opera d'arte rappresenti il loro viaggio di resilienza e le emozioni che hanno vissuto durante il processo.

- *Durata:* 1 ora e 20 minuti
- *Materiali necessari per l'attività:* tela, carta per acquerello o carta Canson bianca, inchiostro di china, pennelli, matite colorate, pennarelli, acquerelli, strumento da taglio (come un coltello X-Acto o forbici), ecc.
- *Facoltativo:* citazioni o affermazioni ispiratrici

7.Pittura Resiliente della“ Notte Stellata”

Figura 5.40. *Notte stellata – Vincent Van Gogh*

- *Costrutti di resilienza:* superare le sfide e trovare forza nelle avversità.
- *Arte: Pittura* creativa espressiva
- *Descrizione Panoramica dell'attività:* Esplorare la resilienza attraverso la Notte stellata di Vincent van Gogh
- *Obiettivo:* Questa attività introduce i partecipanti alla Notte stellata di Vincent van Gogh, evidenziando le sue lotte con la salute mentale e le difficoltà finanziarie e la sua perseveranza nella creazione artistica. I partecipanti riflettono sugli elementi del dipinto e sulla loro risonanza personale, quindi creano le proprie interpretazioni, concentrandosi sull'uso di van Gogh del colore, della trama e del movimento per trasmettere resilienza. L'attività enfatizza la libertà creativa e la sperimentazione, culminando in un testo riflessivo sul processo creativo e sul simbolismo delle loro opere d'arte nel loro personale viaggio di resilienza.
- *Competenze di resilienza Intervento: Aree di interesse principali:* Perseveranza, espressione emotiva, adattabilità, speranza e ottimismo, processo
- *Introduzione a Notte stellata e resilienza:* inizia presentando ai partecipanti il capolavoro di Vincent van Gogh, Notte stellata. Discuti di come van Gogh abbia affrontato sfide significative, tra cui problemi di salute mentale e difficoltà finanziarie, ma abbia perseverato per creare opere di bellezza e significato duraturi. Spiega che la resilienza, come l'espressione creativa, può fornire forza nei momenti difficili.
  Fornisci ai partecipanti immagini della Notte Stellata e invitali a riflettere sul dipinto. Incoraggiali a considerare gli aspetti del dipinto che risuonano con loro personalmente e il modo in cui l'uso del colore, della trama e del movimento da parte di van Gogh trasmette resilienza e bellezza nell'oscurità.
- *Processo creativo guidato:* invita i partecipanti a usare le loro riflessioni ed emozioni come ispirazione per creare le proprie interpretazioni della Notte stellata. Fornire le indicazioni seguenti:

- Tecniche pittoriche di base, come la fusione dei colori, la creazione di trame e l'applicazione di pennellate.
- Incoraggia la sperimentazione con pennelli di diverse dimensioni e tecniche per catturare il movimento vorticoso e l'energia dinamica caratteristici dell'opera di van Gogh.
- Sottolinea che non ci sono regole rigide: i partecipanti dovrebbero sentirsi liberi di esprimersi in modo autentico. Ricorda loro che la resilienza, come le stelle nel cielo notturno, può brillare di più durante i momenti di oscurità. Incoraggia l'incorporazione di temi come la speranza, la forza e la perseveranza nei loro dipinti.

- *Riflessione e condivisione:* concludi l'attività chiedendo ai partecipanti di scrivere un testo riflessivo sul loro processo creativo. Poni domande sui fattori di resilienza esplorati:
  - In che modo le loro opere d'arte simboleggiano il loro personale viaggio di resilienza?
  - Quali emozioni hanno provato durante il processo creativo?
  - In che modo la loro interpretazione si collega alle loro riflessioni su Notte stellata?
  - Invita i partecipanti a condividere le loro opere d'arte e le loro riflessioni, favorendo un ambiente favorevole alla discussione e all'ispirazione reciproca.
- *Durata:* 1 ora e 20 minuti
- *Materiali necessari:* tela o carta robusta, colori (acrilici o acquerelli), pennelli di varie dimensioni, tavolozza per mescolare le vernici
- *Facoltativo:* citazioni o affermazioni ispiratrici relative alla resilienza

8. Muro di graffiti di resilienza

Costrutti di resilienza: superare le sfide e trovare forza nelle avversità.

- *Medium artistico/Tecnica:* Graffiti e stencil
- *Descrizione:* L'arte dei graffiti di Banksy trasmette spesso forti messaggi sociali e politici e le sue opere possono fungere da potenti simboli di resilienza di fronte alle avversità. Questa attività offre ai partecipanti l'opportunità di esprimersi in modo creativo esplorando il tema della resilienza attraverso l'arte dei graffiti. Traendo ispirazione dallo stile e dai messaggi di Banksy, i partecipanti possono creare un'opera d'arte visivamente sorprendente ed emotivamente risonante che promuove la resilienza e la solidarietà.
- *Intervento sulle competenze di resilienza:* Incoraggia la creatività, la collaborazione e l'espressione, trasmettendo potenti messaggi di forza, perseveranza e speranza.

Figura 5.41. *Banksy Graffiti Art 1*

Figura 5.42. *Banksy Graffiti Arte 2*

- *Processo:* Inizia presentando ai partecipanti l'arte dei graffiti di Banksy e discutendo di come le sue opere spesso trasmettano messaggi di resilienza, protesta e speranza. Mostra esempi dell'arte di Banksy che risuonano con i temi della resilienza e discutono l'impatto della sua arte sul discorso pubblico. Facilita il brainstorming in cui i partecipanti possono discutere idee per la loro opera d'arte di graffiti. Incoraggiali a pensare a cosa significa per loro personalmente la resilienza e a come possono trasmettere questo messaggio attraverso la loro arte. Fornisci ai partecipanti un grande foglio di carta o cartone che funga da "muro di graffiti". Incoraggia i partecipanti a utilizzare vernice spray, pennarelli, stencil e altri materiali per l'arte dei graffiti per creare i propri contributi unici al muro.

  Possono incorporare simboli, immagini e testo che trasmettono messaggi di resilienza, forza e speranza. Ricorda ai partecipanti di essere consapevoli dello spazio e di rispettare i contributi reciproci al muro. Incoraggia i partecipanti a cercare citazioni ispiratrici relative alla resilienza. Possono incorporarli nella loro arte dei graffiti stencil sul muro o scriverli in grassetto. I partecipanti potrebbero incorporare elementi interattivi nella loro arte dei graffiti, come codici QR che si collegano a storie di resilienza nella comunità, o spazi in cui i passanti possono aggiungere i propri messaggi di speranza e incoraggiamento.

  Al termine dell'attività, i partecipanti scriveranno un testo descrittivo della memoria sul compito svolto, guidato da domande dirette ai fattori di resilienza da affrontare e rifletteranno sul risultato/esito del loro fare arte. Possono riflettere sul loro processo creativo e sul simbolismo delle loro opere d'arte. Incoraggiali a condividere come la loro opera d'arte rappresenti il loro viaggio di resilienza e le emozioni che hanno vissuto durante il processo.
- *Durata:* 1h 20min
- *Materiali necessari per l'attività:* Grandi fogli di carta o cartone, forniture artistiche assortite per graffiti (vernice spray, pennarelli, stencil, ecc.).
- *Facoltativo:* citazioni o affermazioni ispiratrici relative alla resilienza.

9.Guernica

Figura 5.43. *Guernica, Pablo Picasso, 1937*

- *Costrutti di resilienza:* empatia e solidarietà di fronte a traumi e conflitti.
- *Arte: Pittura* , disegno e collage.

- *Descrizione:* Questa attività offre ai partecipanti l'opportunità di esplorare il tema della resilienza attraverso l'arte, traendo ispirazione da "Guernica" di Picasso ed esprimendo le proprie emozioni, idee ed esperienze in un ambiente solidale e creativo.
- *Intervento sulle competenze di resilienza:* Acquisire una prospettiva su come la resilienza può essere dimostrata di fronte a traumi e conflitti.
- *Processo:* Inizia presentando ai partecipanti il potente dipinto contro la guerra di Pablo Picasso, *Guernica*. Discuti il contesto storico del dipinto e come funge da simbolo di resilienza e resistenza di fronte alla violenza e all'oppressione. Enfatizza l'uso dell'arte da parte di Picasso come strumento di commento e difesa sociale. Fornire ai partecipanti immagini di *Guernica* e invitarli a riflettere sui temi e le emozioni trasmesse nel dipinto. Incoraggiali a considerare come gli individui e le comunità possono dimostrare resilienza all'indomani di traumi e conflitti.
- Chiedi ai partecipanti di creare la propria risposta artistica espressiva ispirata a *Guernica.*
- Possono scegliere di rappresentare temi di resilienza, resistenza, speranza o solidarietà, attingendo alle proprie esperienze o a quelle degli altri. Incoraggia i partecipanti a sperimentare diversi materiali di disegno e pittura, nonché tecniche di collage, per trasmettere il loro messaggio in modo efficace. Possono usare il simbolismo, il colore e la composizione per evocare emozioni e provocare riflessioni. Ricorda ai partecipanti che la loro opera d'arte non deve essere letterale o realistica: l'obiettivo è esprimersi in modo autentico e comunicare le proprie idee e sentimenti.
- Al termine dell'attività, i partecipanti scriveranno un testo descrittivo della memoria sul compito svolto, guidato da domande dirette ai fattori di resilienza da affrontare e rifletteranno sul risultato/esito del loro fare arte. Possono riflettere sul loro processo creativo e sul simbolismo delle loro opere d'arte. Incoraggiali a condividere come la loro opera d'arte rappresenti il loro viaggio di resilienza e le emozioni che hanno vissuto durante il processo.
- *Durata:* 1h 20min
- *Materiali necessari per l'attività:* Grandi fogli di carta o tele, materiali per disegnare e dipingere (matite, carboncino, pennarelli, colori, ecc.), materiali per collage (giornali, riviste, ritagli di tessuto, ecc.).

10. Urla!!

- *Costrutti di resilienza:* introspezione, accettazione ed espressione della forza interiore.
- *Arte: Pittura* e disegno espressivi creativi
- *Descrizione:* Questa attività offre ai partecipanti l'opportunità di esplorare il tema della resilienza attraverso l'arte, traendo ispirazione da L'urlo di Edvard Munch ed esprimendo le proprie emozioni ed esperienze in un ambiente solidale e creativo.
- *Intervento sulle competenze di resilienza:* Promuovere una comprensione e un'accettazione più profonde delle proprie emozioni ed esperienze.
- *Processo:* Inizia presentando ai partecipanti l'iconico dipinto di Edvard Munch, L' *urlo.* Discuti di come il dipinto esprima sentimenti di ansia, paura e terrore

esistenziale, fungendo anche da potente simbolo di resilienza di fronte al tumulto interiore. Sottolinea che l'arte può essere un modo significativo per esplorare e affrontare emozioni difficili.

Fornire ai partecipanti immagini dell'*Urlo* e invitarli a riflettere sulle emozioni e sui temi trasmessi nel dipinto. Incoraggiali a considerare i momenti della loro vita in cui si sono sentiti sopraffatti o angosciati, così come i momenti di forza e resilienza.

Chiedi ai partecipanti di creare il proprio autoritratto espressivo ispirato all *'urlo.* Possono scegliere di raffigurarsi in un momento di ansia, paura o frustrazione, incorporando anche elementi di resilienza e forza interiore. Incoraggia i partecipanti a sperimentare diversi materiali e tecniche di disegno per trasmettere le loro emozioni in modo efficace. Possono usare linee audaci, espressioni esagerate e colori vivaci per catturare l'intensità dei loro sentimenti. Ricorda ai partecipanti che i loro autoritratti non devono essere realistici o perfetti: l'obiettivo è esprimersi in modo autentico ed esplorare le proprie emozioni attraverso l'arte.

Figura 5.44. *Edvard Munch, L'urlo, Litografia (1895)*

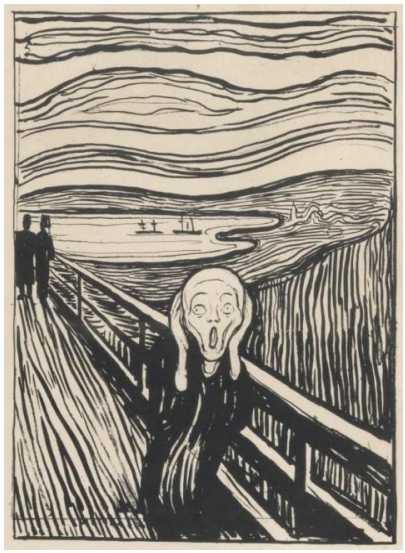
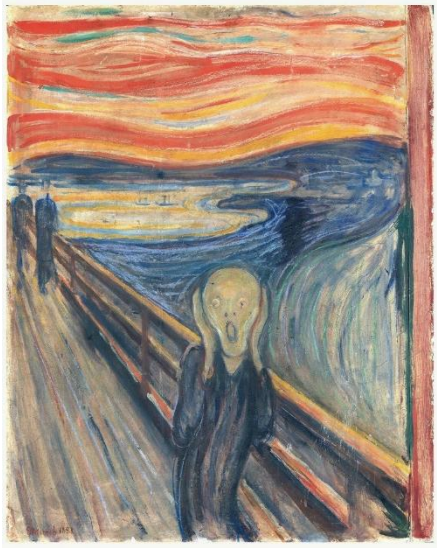


Figura 5.45. *Edvard Munch, L'urlo(1893)*



Al termine dell'attività, i partecipanti scriveranno un testo descrittivo della memoria sul compito svolto, guidato da domande dirette ai fattori di resilienza da affrontare e rifletteranno sul risultato/esito del loro fare arte. Possono riflettere sul loro processo creativo e sul simbolismo delle loro opere d'arte. Incoraggiali a condividere come la loro opera d'arte rappresenti il loro viaggio di resilienza e le emozioni che hanno vissuto durante il processo.

- *Durata:* 1h 20min.
- *Materiali necessari per l'attività:* carta o tela, materiali da disegno (come matite, carboncino, pastelli o pennarelli).

Valuta i risultati della resilienza

Riflessione e discussione: Alla fine di ogni attività, i partecipanti scriveranno un testo descrittivo sulla memoria del compito svolto, guidati da domande relative ai fattori di resilienza affrontati. Rifletteranno sul risultato o sull'esito della loro arte, considerando il

loro processo creativo e il simbolismo delle loro opere d'arte. Incoraggia i partecipanti a condividere come le loro opere d'arte rappresentino il loro percorso di resilienza e le emozioni che hanno vissuto durante il processo.

Mostra e condivisione: La resilienza è condivisione, empatia, lavoro di squadra, creazione, ..., quale modo migliore per svilupparla è creare uno spazio espositivo in cui i partecipanti possano esporre le loro opere d'arte e condividere le loro storie di resilienza tra loro, uno spazio comune con diversi gruppi, diverse capacità, opinioni, che contribuiranno ad arricchire l'attività, ecc... Incoraggiali a celebrare i loro punti di forza e a sostenersi a vicenda nel loro continuo viaggio di resilienza.

Figura 5.46. *Arte e Creatività Modulo RESUPERES Diverse capacità, opinioni,... (L'emozione dell'arte).*

5.1.3 RESUPERES Attività per sviluppare la resilienza attraverso l'Arte e la Creatività

Il team di RESUPERES Portogallo (Ualg), ha creato un programma di attività per lo sviluppo e il miglioramento della resilienza negli studenti universitari e nel personale accademico, basato in particolare sull'espressione artistica e la creatività, a cura degli insegnanti Mártires, M., y Santos, J.. Sebbene la resilienza venga migliorata come concetto globale, il programma è stato concepito per lavorare sulle seguenti abilità di resilienza:

- Creatività (7 sessioni/moduli affrontano questa abilità di resilienza).
- Mindfulness (consapevolezza, focalizzazione dell'attenzione sul momento presente), (3 sessioni/moduli affrontano questa abilità di resilienza).

Sviluppo e procedura di intervento:

Per sviluppare la resilienza nell'istruzione superiore attraverso l'arte e la creatività através da arte e da criatividade, RESUPERES ha creato un modulo specifico sulla piattaforma interattiva **RESUPERES MÓDULO 1. ART AND CREATIVITY** (link: Curso: Módulo 2 - Arte + Comunicação | resuperesLMS).

Questo modulo ha le seguenti caratteristiche:

Programma: 12 sessioni (perché è stato dimostrato in letteratura, in altri studi con studenti universitari, che da 8 a 16 sessioni producono risultati migliori).

Destinatari: studenti universitari e insegnanti.

Contenuti del modulo per sessioni:

Sessione 1: Introduzione al modulo e spiegazione degli aspetti rilevanti. “Esiste un istinto artistico comune a tutti gli esseri umani?”.

Sessione 2: Prove di universalità nell'espressione artistica.

Sessione 3: Musica ed esplorazione del movimento.

Sessione 4: Ascolto e osservazione.

Sessione 5: Attività “Autoritratti”.

Sessione 6: attività “Upps (Inkblot)”.

Sessione 7: attività “Sogno surrealista

Sessione 8: attività “Emozione del fado”.

Sessione 9: Attività “Vita e arte di Frida”.

Sessione 10: Attività “Proprio come Frida”.

Sessione 11: attività “Strappare, trafiggere e tagliare”.

Sessione 12: Riflessione e valutazione.

Figura 5.47.
Implementazione del corso RESUPERES in Portogallo (Modulo Arte e Creatività, Prof. Mártires, M.).

Figure 5.48.
Il team RESUPERES e i progetti realizzati nello studio pilota Portogallo (Modulo Arte e Creatività che lavorano sull'Emozione, Prof. Mártires).

5.2 Formazione autobiografica per la resilienz

5.2.1. Revisione della ricerca sul metodo autobiografico e delle storie di vita per promuovere la resilienza

Il metodo delle storie di vita è stato sviluppato negli anni '20 negli Stati Uniti nel campo della ricerca sociologica classica. Da allora, è stato utilizzato da varie discipline, acquisendo importanza nella riflessione pedagogica come strumento didattico e metodologico innovativo. Attualmente è possibile parlare una scuola internazionale, attiva da circa cinquant'anni, con figure di spicco come Duccio Demetrio (1996, 1998), Pierre Dominicé (2000), Peter Alheit (2018, 2022), Gaston Pineau e Legrand (2013).

Figure 5.49.
Autobiografia e storie di vita in relazione alla resilienza, L'albero della vita (Modulo RESUPERES).

Al centro dell'approccio e della metodologia autobiografica vi sono gli studi condotti da Jerome Bruner, che integra il pensiero scientifico tradizionale con il *pensiero narrativo* (Bruner, 1986). Il pensiero narrativo è considerato come una modalità cognitiva che struttura l'esperienza e le interazioni sociali impregnandole di senso e significato. Secondo Bruner, la narrazione funge da strumento interpretativo e conoscitivo che consente agli individui di comprendere meglio le credenze e i valori che modellano la loro vita e, di conseguenza, le loro identità (Bruner, 1990, 1996). Tali aspetti posizionano il pensiero narrativo come un approccio educativo e formativo che trascende le distinzioni storiche, culturali, territoriali, di genere e di classe sociale. Il metodo narrativo e autobiografico, in un contesto formativo e autoformativo, è applicabile per tutta la vita e a tutti. Si tratta quindi di un metodo privilegiato per accedere a una forma di verità e a un processo di educazione rilevante per tutte le fasce d'età e per tutti i contesti culturali, ponendosi come strumento qualitativo privilegiato per l'educazione interculturale (Sirignano, 2002, 2019).

La dimensione narrativa, e quella più strettamente autobiografica, ha da sempre rappresentato un modello legato fortemente all'idea generale di formazione e di auto-formazione, contenendo in sé la dimensione della *formatività*. Si è poi legata al filone

pedagogico, debitore dell'insegnamento di John Dewey, del *pensiero riflessivo* che la ricerca pedagogica indica quale modello privilegiato della competenza educativa, soprattutto da un punto di vista professionale.

L'autobiografia e i racconti di vita sono metodologie qualitative che intendono il processo educativo come un progetto di vita e un processo di creazione di senso. Tali approcci stimolano le capacità di riflessione e autoriflessione, consentendo agli individui di intervenire attivamente nelle loro disposizioni progettuali (Sirignano et al., 2016). Duccio Demetrio (1996) identifica l'atto di narrare la propria autobiografia come dispositivo di cura di sé, inquadrando il pensiero autobiografico come una raccolta di memorie che permette agli individui di sentire e vivere continuamente la propria vita. In tale prospettiva, il *pensiero autobiografico, rappresenta quell'insieme di ricordi della propria vita trascorsa* che permette di sentire *che si è vissuti e che si sta ancora vivendo;* di trasformare la passione *per il proprio passato in passione di vita ulteriore;* di ridare *senso alla vita stessa* (p. 10). La narrazione della propria biografia ha funzione non solo artistica ma terapeutica, strettamente legata a processi di auto-educazione e auto-formazione in cui si impara apprendendo da sé stessi e al contempo ci si apre verso gli altri (Demetrio, 1995). Infatti *quando pensiamo a ciò che abbiamo vissuto, creiamo un altro da noi. Lo vediamo agire, sbagliare, maledire, soffrire, godere, mentire, ammalarsi e gioire* (p. 12) e, anche se abbiamo un passato doloroso o caratterizzato da occasioni perdute, con la narrazione autobiografica avviene un ri-patteggiamento di quanto si è stati ed una riconciliazione con sé stessi. In questa riconciliazione, gli stati affettivi personali producono una maggiore comprensione degli altri trasformando l'egocentrismo della storia individuale in condivisione e altruismo.

Franco Cambi (2002) descrive il processo narrativo del sé come un percorso formativo in cui gli individui assumono la cura di sé come un compito e una struttura personale. La narrazione autobiografica permette agli individui di tracciare il filo rosso che costituisce il loro senso di sé. Il modello di sé che ne scaturisce consente, infatti, *di non disperdersi nei rivoli degli eventi vissuti* (p. 86) e, quindi, di significare la propria storia che consiste in una identità aperta, complessa, problematica, generativa e, soprattutto, formativa.

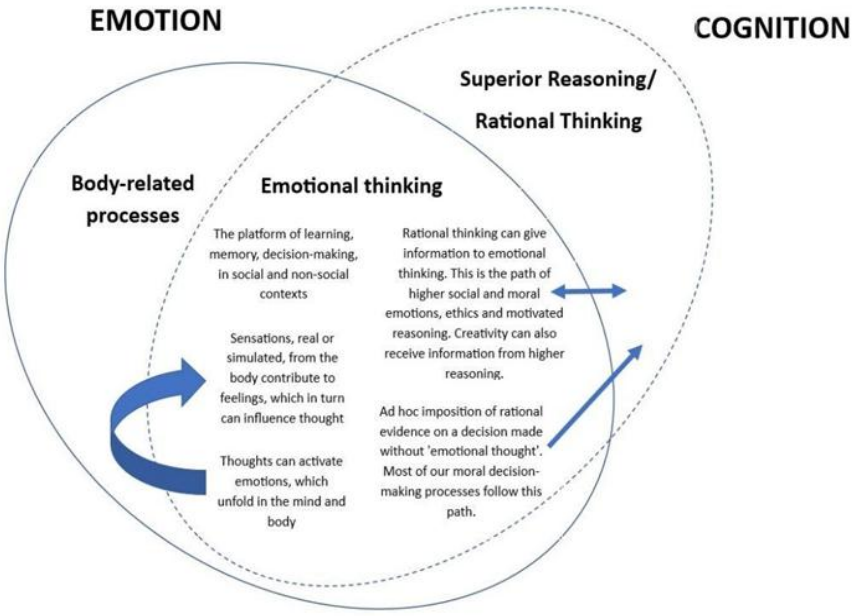
Di seguito si evidenziano gli aspetti principali legati all'educazione autobiografica e alle storie di vita:

- facilita il raggiungimento degli obiettivi cognitivi ed educativi in quanto l'approccio si basa sulla valorizzazione della soggettività individuale;
- risponde in modo adeguato alla dimensione procedurale e trasformativa sottesa ad ogni autentico percorso educativo;
- si riconnette con la costruzione di un orizzonte di senso entro il quale collocare la dimensione progettuale della vita;
- facilita l'acquisizione della consapevolezza di sé e offre l'opportunità di reinterpretare percorsi di vita ed eventi che hanno plasmato e continuano a plasmare la vita individuale;
- enfatizza la comprensione di un fenomeno rispetto alla spiegazione astratta o puramente quantitativa;
- evidenzia i meccanismi cognitivi e scopre le "teorie" implicite e le conoscenze, consentendo la trasformazione degli atteggiamenti mentali;

- aiuta gli individui a riconoscere l'interazione dinamica tra le dimensioni cognitive, affettive, morali ed emotive della conoscenza.
- promuove l'emancipazione consentendo agli individui di esprimersi e affermare la propria esistenza all'interno del contesto sociale.
- consente agli individui di sviluppare pienamente il proprio senso di sé, dotandolo di una storia in cui possa essere costruito un ponte tra il passato e il presente e fornendo loro gli strumenti cognitivi per plasmare il loro futuro.

I percorsi educativi che si avvalgono della narrazione di sé facilitano lo sviluppo olistico delle capacità cognitive, nonché delle competenze emotive e relazionali. Tale approccio sostiene la crescita integrale dell'individuo attraverso una conoscenza che viene continuamente negoziata all'interno di una relazione comunicativa aperta, critica e dinamica. In questo contesto, gli individui non hanno paura di confrontarsi e aprirsi agli altri, per poi tornare dentro di sé, sapendo di essere accettati per quello che sono concretamente (Sirignano, 2019; Sirignano & Maddalena, 2021, p.114).

Figura 5.50. *L'interconnessione tra emozione e cognizione: il pensiero emotivo*



Fonte: Adattato da M.H. Immordino-Yang & A. Damasio (2007).

Uno degli scopi principali del lavoro autobiografico e narrativo è strettamente legato al rapporto tra il modo in cui pensiamo, rappresentiamo la realtà e viviamo le emozioni. I processi di pensiero svolgono un ruolo decisivo nell'orientare il benessere emotivo, psicologico e sociale (Rossi, 2013). Il modo in cui interpretiamo e rappresentiamo il mondo influenza in modo significativo il modo in cui ci sentiamo e orientiamo le scelte e le azioni. L'analisi del pensiero positivo suggerisce che esso non è determinato esclusivamente dalle situazioni peculiari che vengono esperite. Ad esempio, possiamo mantenere una visione positiva anche in circostanze difficili, mentre è anche possibile nutrire pensieri negativi in assenza di condizioni difficili o drammatiche. I termini felicità

e infelicità non sono equivalenti diretti della realtà fisica; sono rappresentazioni modellate dalla percezione (Cyrulnik, 2007). Il senso di felicità, quindi, dipende più da come la nostra mente lo interpreta e lo percepisce che dalle circostanze esterne. Spesso, la felicità non è direttamente correlata a condizioni esistenziali tangibili o a eventi specifici nelle biografie personali. Invece, è influenzata dai modi unici in cui raccontiamo, interpretiamo e spieghiamo le nostre esperienze (Rossi, 2013, p.156).

Figure 5.51. *RESUPERES team che costruisce l'Albero delle Emozioni, nello Studio Pilota Italia (Modulo Formazione Autobiografica, Proff. Maddalena, S. & Ercolano M.).*

Le tecniche narrative forniscono un prezioso contributo al rafforzamento della consapevolezza dei meccanismi di pensiero e dei processi di mentalizzazione, consentendo agli individui di riconoscere e gestire i propri stati mentali, sia negativi che positivi, al fine di operare il controllo su di essi. Lo stile cognitivo di interpretazione degli eventi può essere indirizzato allo sviluppo del pensiero positivo e del *coping* proattivo. La narrazione di sé favorisce lo sviluppo del pensiero narrativo che abbraccia la complessità e la non linearità. Questo processo comporta un "percorso mentale" non lineare che impiega la metafora come strumento centrale. Come suggerisce Edgar Morin (2000), la metafora è un aspetto fondamentale del pensiero narrativo, un indicatore di non linearità che permette l'apertura a molteplici interpretazioni o reinterpretazioni.

Attraverso l'atto di narrare, gli individui possono stabilire interconnessioni che facilitano una comprensione più profonda degli eventi, delle esperienze vissute e delle emozioni. In questo contesto, l'uso del ragionamento abduttivo, delle metafore, delle allegorie e delle analogie arricchisce queste interconnessioni, rendendole più significative: "spesso, solo grazie alla metafora diventa possibile cogliere l'unicità e il valore inestimabile di un'esperienza di vita, riconoscendo invece che può risultare più difficile e problematico quando ci si trovi sempre e solo davanti alla sua descrizione diretta, espressa in un linguaggio neutro, logico, prosaico" (Formenti, 1998, p. 151).

Applicato in contesti educativi di gruppo – come le lezioni, i corsi di formazione o gli ambienti di lavoro – il metodo dell'autobiografia e del racconto di vita offre l'opportunità

di giungere a interpretazioni condivise, accrescere l'autostima e rafforzare le capacità di costruzione di relazioni interpersonali (Sirignano & Maddalena, 2012):

- la possibilità di ascoltare diverse storie intorno a un argomento o uno spaccato di vita produce la costruzione di una "verità condivisa" che sviluppa la coscienza critica, la capacità di ascoltare, dialogare e co-costruire significati;
- la condivisione di esperienze, rappresentazioni e interpretazioni può accrescere l'autostima grazie alla "rivalutazione del proprio passato";
- mettersi in gioco assieme agli altri, con la propria storia, i propri sentimenti, le proprie visioni del mondo, aiuta a riflettere sulle proprie modalità di stabilire relazioni interpersonali.

In sostanza, tre sono i momenti cardine del percorso educativo facilitato dal metodo dell'autobiografia e del racconto di vita. In questi momenti, le dimensioni trasformative promosse da questo approccio diventano evidenti:

- il momento dell'auto-riflessività, in cui il narratore riflette sugli avvenimenti della propria vita;
- il momento della spiegazione, in cui attribuisce significato agli avvenimenti;
- il momento della meta-spiegazione, in cui si intraprende un percorso di ricollocazione nelle varie sfere della propria esistenza.

Figura 5.52. *Narrare le emozioni con l'argilla (Studenti nell'attuazione della materia RESUPERES in Italia).*

La dimensione di creazione di senso facilitata dal metodo autobiografico si riferisce alla capacità di strutturare la propria soggettività attraverso la riflessione e la mentalizzazione. La mentalizzazione collega gli stati cognitivi ed emotivi, consentendo agli individui di riflettere sui propri stati mentali e su quelli degli altri. Ricordare la storia della propria vita attraverso il metodo autobiografico non è semplicemente un racconto cronologico o una rassegna lineare di eventi passati. Invece, è un impegno attivo con la memoria, che produce nuove prospettive e visioni proiettive del futuro.

La pratica autobiografica implica lo sviluppo di paradigmi, modelli e strutture (Sirignano & Maddalena, 2012) che rendono visibile, comunicabile e condivisibile la soggettività individuale. In questo senso, la soggettività ha bisogno di essere interpretata e strutturata per esprimersi; la struttura senza soggettività è uno schema vuoto, statico, fisso e, soprattutto, inservibile sul piano educativo (Formenti, 1998, p. 145).

5.2.2 Perché usare l’a narrazione autobiografica nell'educazione?

Negli ultimi anni, l'approccio autobiografico nell'educazione ha acquisito sempre maggiore importanza nei contesti accademici, con le sue applicazioni che si affermano in vari contesti, tra cui il luogo di lavoro, la comunità, i contesti socio-educativi e le scuole. L'utilizzo dell'autobiografia nell'educazione offre un'opportunità vitale per promuovere lo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale degli individui. L'approccio autobiografico offre un quadro strutturato per la riflessione critica sui vissuti personali, facilitando la costruzione del senso e la consapevolezza di sé. Attraverso questo processo, gli studenti possono acquisire una comprensione più profonda di se stessi, migliorando la loro consapevolezza circa le proprie competenze, i valori personali e le dinamiche relazionali. L'immagine di una conchiglia simboleggia in modo appropriato vari aspetti dell'autonarrazione. Quando si avvicina una conchiglia all'orecchio per sentire il rumore del mare, si adotta una postura di ascolto, essenziale per imparare da soli, imparare dagli altri e comprendere il mondo che ci circonda. La crescita interiore, che nasce dal ricordo del proprio passato, dall'analisi del presente e dall'immaginazione del futuro, assomiglia a un viaggio a spirale attorno a un asse immaginario, molto simile alla forma di una conchiglia. L'identità di ogni persona è affine a questo asse immaginario, che ruota attorno alle scelte fatte o evitate, in linea con la sua essenza. Allo stesso tempo, l'identità è come la conchiglia stessa, con le sue intricate formazioni modellate dagli incontri e dalle esperienze lungo il percorso della vita: ciottoli, alghe, ambienti, persone e idee. Rivisitare la propria vita, in particolare le sue tappe significative e gli incontri cruciali, implica intraprendere un viaggio di autoconsapevolezza, un processo che può fornire intuizioni profonde, modellare atteggiamenti mentali e relazionali e guidare le scelte di vita future.

Quando l'autonarrazione si esprime attraverso la scrittura, gli aspetti formativi vengono amplificati. Scrivere la propria autobiografia favorisce l’autoanalisi, permettendo al soggetto di concentrarsi sul proprio mondo interiore e favorendo l'autoapprendimento, facilitato da quella che viene definita "bilocazione cognitiva". Tale concetto si riferisce alla capacità di osservare se stessi da una prospettiva esterna, come se ci si guardasse dal punto di vista di un altro. Quando qualcuno scrive di se stesso, qui e ora, si proietta in uno spazio e in un tempo diversi, lì e allora. Da questa dualità scaturiscono due figure: quella che scrive e quella che viene osservata. Attraverso questo processo riflessivo, emergono somiglianze o differenze nel tempo e nelle prospettive, generando nuova conoscenza di sé.

L'atto di scrivere permette di concedersi il piacere del ricordo, rivivendo emozioni passate, rievocando sensazioni tattili, uditive e olfattive, assaporando ricordi piacevoli o curando vecchie ferite. Usando un'altra metafora marina, questo processo è come immergersi nelle profondità delle proprie esperienze, esplorare i relitti, scoprire tesori nascosti e poi riemergere per respirare di nuovo. Può sembrare una "seconda nascita", che porta con sé una rinnovata energia, il desiderio di vivere più intensamente e una maggiore consapevolezza.

Infine, la scrittura lascia una traccia duratura, per se stessi e per gli altri. Come testimonianze, permettono di imparare dalla propria vita, identificarsi con le proprie scelte, riflessioni ed emozioni, o divergere da esse. Soprattutto, l'autoscrittura ci permette

di rileggere e reinterpretare le nostre storie, traendo preziose conoscenze provenienti dal nostro passato.

Figure 5.53. *L'albero della vita (Team RESUPERES nello Studio Pilota Napoles, Modulo Formazione Autobiografica, Proff. Maddalena, S. & Ercolano M.)*

Le finalità educative del metodo autobiografico in educazione possono essere così riassunte:

- Scopo euristico: scoprire nuovi significati della propria vita, ricostruendola.
- Scopo autoformativo: imparare dalle proprie esperienze e plasmare la propria identità, chiarendo i progetti di vita personali.
- Scopo trasformativo: scoprire vite "non vissute" e riaprire possibilità per nuove scelte.
- Scopo motivazionale: ripristinare il desiderio di imparare, cambiare e migliorare.
- Scopo metacognitivo: comprendere il proprio modo di pensare e di apprendere.

Le dimensioni principali coinvolte in questo metodo sono le seguenti:

- Dimensione cognitiva: la memoria, il linguaggio e le capacità narrative si sviluppano sulla base delle esperienze personali, il che aumenta il coinvolgimento emotivo e rafforza l'apprendimento.
- Dimensione emotiva: l'autostima, la consapevolezza di sé nei soggetti più giovani e l'acquisizione di identità nei soggetti più anziani sono promosse attraverso la narrazione di racconti della propria vita e l'autoriflessione.
- Dimensione relazionale: L'ascolto e il rispetto dell'altro sono aspetti integranti del processo autobiografico che può avvenire in un'atmosfera ludica e piacevole che, di conseguenza, ne facilita l'interiorizzazione

5.2.3 Costruire un'atmosfera collaborativa

Gli ambienti educativi e lavorativi che privilegiano gli aspetti socio-relazionali e il supporto emotivo tendono a raggiungere i risultati migliori e più efficaci, anche in un'ottica di apprendimento. McCombs e Pope (1994) hanno proposto un quadro metodologico noto come *Modello di Potenziamento Reciproco* nel quale la capacità di apprendere è strettamente legata alla motivazione e allo sviluppo dell'autostima. In questa prospettiva, gli individui coltivano abilità e competenze attraverso l'interazione con gli altri all'interno di un clima relazionale solidale.

L'obiettivo è quello di creare un ambiente sociale che favorisca relazioni reciproche, di supporto e solidali, consentendo agli individui di costruire una maggiore fiducia in se stessi e di affrontare efficacemente le sfide presentate all'interno del contesto di riferimento. Il tipo di modalità relazionali incoraggiate in questo quadro è radicato in un modello cooperativo, un approccio specifico al lavoro collaborativo per raggiungere obiettivi condivisi.

Al fine di promuovere un'esperienza di apprendimento cooperativo efficace, dovrebbero essere considerati cinque principi guida, riportati nella Tabella 5.1:

Tabella 5.1. *Principi guida per la strutturazione di un percorso formativo cooperativo.*

Interdependenza positiva	L'obiettivo comune significa che non ci può essere successo individuale senza successo di gruppo.
Responsabilità individuale e di gruppo	Ogni membro del gruppo è responsabile degli obiettivi da raggiungere collettivamente.
Interazione costruttiva	Si comprende l'importanza del confronto reciproco, della negoziazione di conoscenze e punti di vista, dell'aiuto e del sostegno reciproci.
Riflessione sulle competenze interpersonali	Si impara a superare lo stile competitivo e individualista e a gestire e mediare i conflitti, talvolta inevitabili.
Valutazione di gruppo	Il feedback è necessario per comprendere e confrontare le proprie scelte e azioni con quelle degli altri e permette di capire le teorie e le prospettive che guidano le azioni.

Fonte: Schema adattato da Johnson et al., 1994.

5.2.4. Autobiografia e vita professionale

L'autobiografia è uno strumento prezioso per riflettere sulle dimensioni della vita professionale, sulle prassi agite, gli avvenimenti salienti, le dinamiche relazionali, la progettualità lavorativa. Offre approfondimenti significativi sulla connessione tra vita professionale e personale, aiutando i professionisti a scoprire le motivazioni più profonde dietro le loro esperienze lavorative. Promuovendo una maggiore consapevolezza di sé, l'autobiografia migliora la capacità di pianificare e sostenere la motivazione. Il percorso autobiografico sulla vita professionale rivolto ai docenti ha l'obiettivo di dar vita a uno

spazio di riflessione sulla propria epistemologia professionale, che vada oltre le competenze tecniche per includere fattori emotivi, affettivi e relazionali. La formazione e lo sviluppo professionale sono intesi in due dimensioni: verticalmente, attraverso un percorso educativo esplicito che integri formazione iniziale e continua, e orizzontalmente, attraverso l'interazione tra pratica educativa e luogo di lavoro, inteso sia come ambiente di apprendimento e formazione che come spazio di crescita professionale.

Nella messa in opera del pensiero narrativo, il dialogo, l'inter-comprensione e l'oggettivazione delle esperienze producono l'ampliamento di nuove prospettive.

La tabella 5.2 è uno schema per un workshop di autoformazione:

Tabela 5.2. *Laboratorio di autoformazione per la narrazione autobiografica professionale*

Passo I	Retrospettiva e introspezione	Scrittura spontanea, libero flusso dei pensieri	"Ricordo che..." "Ricordo quando..." "Io sono..."
Passo II	Rievocazione	Rievocazione dei ricordi	Emozioni, oggetti, luoghi, persone, colori, odori...
Passo III	Ricordi professionali	Ricostruzione della identità professionale	Incontri ed eventi cruciali
Passo IV	Diario auto-osservativo	Riflessione sulla carriera professionale e socializzazione della propria storia	Narrazione del proprio iter professionale e attribuzione del significato
Passo V	Cronografia professionale	Ordinare e stabilire collegamenti tra gli eventi	Narrazione dei principali punti di svolta nella carriera professionale
Passo VI	Lo sguardo dall'alto	Mentalizzazione e distacco	Disegnare una mappa della vita professionale, associando dei simboli ad ogni fase
Passo VII	La spirale esistenziale	Ricognizione e conferimento della dinamicità	Al centro della spirale sono collocati gli eventi più lontani nel tempo fino a quelli più recenti
Passo VIII	Il gioco dell'oca	Storia personale, socializzazione e conoscenza reciproca	Attività di gruppo per la costruzione di un'autobiografia collettiva
Passo IX	Lo scrigno/baule	Fare un bilancio della propria carriera professionale e dare un significato profondo alla propria storia professionale	Narrazione di elementi di valore, come le cose apprese, gli sforzi compiuti, la soddisfazione professionale

Fonte: Schema adattato da L. Anzaldi, A. Gedhini (1999)

La possibilità di cambiamento evidenzia la valenza epistemologica sottesa alla pratica autobiografica nell'educazione degli adulti, visti come persone che possono apprendere e cambiare. L'autobiografia, quindi, può rappresentare un percorso di trasformazione del soggetto che avviene attraverso una ricognizione del proprio vissuto attenta alla ricerca del senso delle proprie azioni, alle connessioni esistenti tra diversi aspetti della realtà, alla valutazione delle scelte operate.

L'approccio autobiografico, senza preclusioni per una forma o l'altra di conoscenza, cerca di identificare il sapere di riferimento del soggetto aiutandolo a riflettere sui percorsi esperienziali attraverso i quali egli ha appreso le cose che sa, e rendendolo cosciente di aver partecipato attivamente a costruire il proprio sapere, la propria visione della vita, la propria personalità. Attraverso la rivisitazione dei momenti qualificanti della sua esistenza, il soggetto può compiere una riflessione sulle proprie modalità di apprendimento, sulle difficoltà incontrate e sulle capacità personali emerse (Sirignano, Maddalena, 2021).

La pratica della narrazione delle storie di vita rappresenta un dispositivo funzionale che rende possibile l'incontro tra dimensioni diverse dell'individuo per riequilibrarle, anche al fine di superare frustrazioni e insoddisfazioni (*ibidem*).

Il riconoscimento e la condivisione delle proprie emozioni, la continua ricerca di un significato e di attribuzione di senso alle proprie azioni sono visti come elementi centrali del percorso di formazione in grado di portare ordine, coerenza e consapevolezza, stabilire connessioni e orientare le scelte al fine di riplasmare la progettualità personale e professionale.

5.2.5 Autobiografia e resilienza

La riflessione sul concetto e sul significato di resilienza nel recente dibattito, in particolare nel contesto pedagogico, ne sottolinea la natura procedurale e complessa. Essere resilienti o agire in modo resiliente significa avere la capacità di superare le avversità. Ciò significa mettere in relazione il negativo e il positivo, in un processo attivo di superamento che, nella maggior parte dei casi, non si definisce mai in maniera del tutto risolutiva ma costituisce una sfida sempre aperta.

Un atteggiamento favorevole nei confronti della resilienza o dei suoi costrutti correlati (ad esempio: autostima, capacità di *coping*, pensiero positivo, senso dell'umorismo) e la capacità di impegnarsi in processi di costruzione della resilienza sono aspetti che possono essere coltivati per tutta la vita. Mentre alcuni individui possono possedere disposizioni personali in tal senso, la resilienza può anche essere appresa e sviluppata.

In letteratura, i processi di resilienza sono spesso associati a *shock*, alla sperimentazione di una situazione traumatica, all'emergere di un problema, di un dissidio, di una condizione di disorientamento, di frustrazione o caratterizzata dall'imprevisto e dalla crisi. Caratteristiche che, in qualche modo, in maniera più o meno grave, costituiscono l'esistenza di ciascun individuo. In questa direzione, l'evento negativo, che insorge nella vita di un individuo o di un gruppo, produce una frattura nella linearità dello sviluppo che corre il rischio di bloccarsi o proseguire in maniera altamente disorganica e disfunzionale. Esseri resilienti significa, in qualche modo, sfuggire a una tale

determinazione e, nonostante le avversità, e persino in virtù di esse, costruire positivamente la propria esistenza.

Data la moltitudine di variabili che influenzano la vita umana — biologiche, esistenziali, sociali, storiche e contingenti — la resilienza non può essere vista solo come un tratto innato o fisso. È anche una qualità che può essere coltivata attraverso la forza di volontà personale, il sostegno sociale e le circostanze specifiche.

La resilienza è strettamente legata all'educazione, dando origine a quella che può essere definita una "pedagogia della resilienza". Lo sviluppo della resilienza non avviene in modo isolato o attraverso processi spontanei e automatici. Gli studi di Manciaux et al. (2001), evidenziano che alcune caratteristiche personali, insieme a fattori culturali, sociali e ambientali, giocano un ruolo cruciale nello sviluppo di percorsi resilienti. Questa natura multifattoriale comporta la difficoltà di isolare elementi specifici che determinano autonomamente la resilienza senza considerare le loro interazioni.

La narrazione autobiografica e le metodologie delle storie di vita offrono strumenti preziosi per affrontare gli aspetti multidimensionali della resilienza. Queste pratiche enfatizzano la storia unica dell'individuo come elemento centrale che intreccia la miriade di variabili che influenzano la sua vita. Ricostruendo le esperienze e le emozioni personali, gli individui acquisiscono consapevolezza di sé, competenze meta-cognitive e auto-riflessive.

Al di là della capacità generativa insita in tutti i sistemi viventi si trova la potenzialità "rigenerativa", la capacità di riorganizzarsi e ristrutturarsi dopo una crisi. Tale processo non comporta il ritorno a uno stato precedente, ma piuttosto l'assunzione di una nuova forma, l'avvio di un cambiamento e la trasformazione di se stessi. La trasformatività è un aspetto fondamentale della resilienza, che trascende la mera rimozione degli ostacoli per includere la rigenerazione e la creazione di nuovi significati e scopi. Il dolore e la sofferenza non sono negati, ma diventano parte integrante di questo processo di trasformazione. La resilienza, in questo significato, implica l'assorbimento della dimensione della crisi e la scelta di intraprendere un nuovo percorso.

Comprendere la resilienza come un fenomeno complesso significa riconoscere che non può essere oggettivata o ridotta a una formula. Non esiste una "ricetta" universale per la resilienza. È un processo che dura tutta la vita, influenzato da fattori individuali e contestuali. Eventi traumatici, crisi o perdite inaspettate possono creare un cortocircuito paralizzante tra un passato privo di significato, un presente ferito e un futuro al quale non si riesce a dare forma. La resilienza, tuttavia, ricollega questi fili ri-significando le esperienze passate, confrontandosi con il presente e immaginando il futuro.

Elena Malaguti (2020), evidenzia le strategie per affrontare positivamente le avversità, suggerendo che può essere utile:

- offrire un quadro comprensibile per gli eventi o riconoscere i significati che gli individui attribuiscono loro;
- proporre attività ed esperienze che siano significative, motivanti e in grado di ripristinare un senso di efficacia;
- creare spazi per la narrazione, l'iniziativa personale e la condivisione di gruppo;
- promuovere un pensiero flessibile in grado di adattare le prospettive sulla realtà;

- sostenere i cambiamenti e incoraggiare la sperimentazione;
- riconoscere e sostenere il processo di cambiamento come una potenziale soluzione.

Figura 5.54.
Studenti UNISOB nell'implementazione della materia RESUPERES (Modulo Interpretazione Patrimonio).

La ricerca di Pennebaker e dei suoi collaboratori (Pennebaker, 1990, 1993, 1998; Pennebaker et al., 2001), sottolinea i benefici terapeutici dello scrivere di esperienze emotive. Il loro paradigma, la *Written Disclosure*, suggerisce che l'espressione delle emozioni attraverso la scrittura favorisce un graduale cambiamento di prospettiva, consentendo agli individui di prendere le distanze dal problema. La scrittura contribuisce a definire una linea temporale, facilitando l'esame delle cause e degli effetti degli eventi.

Gli studi dimostrano che scrivere di esperienze emotive traumatiche o dolorose può migliorare significativamente la salute fisica e psicologica (Pennebaker & Susman, 1988). Al contrario, sopprimere tali emozioni può avere un impatto negativo sul benessere. Secondo la teoria del *Cambiamento cognitivo* (Pennebaker & Seagal, 1999), la scrittura aiuta a riorganizzare pensieri e sentimenti, consentendo agli individui di costruire narrazioni coerenti e significative.

Inoltre, King e Miner (2000), hanno scoperto che scrivere sugli aspetti positivi o benefici di un'esperienza negativa può produrre benefici per la salute altrettanto efficaci, offrendo un'alternativa meno angosciante rispetto a concentrarsi esclusivamente sulle emozioni negative, sul dolore e sul trauma.

Da una prospettiva terapeutica o autoterapeutica, la narrazione autobiografica si allinea con il principio di "Utilizzazione" coniato da Erickson (1959). Questo principio enfatizza l'utilizzo delle risorse uniche di un individuo per identificare o risolvere le sfide. Riflettendo sulle esperienze personali e sulle emozioni, gli individui possono promuovere la resilienza e trasformare la propria vita, producendo un nuovo significato e una nuova direzione.

5.2.6 Decostruzione e comprensione attraverso l'approccio autobiografico

L'autobiografia e i racconti di vita costituiscono un approccio qualitativo che mira ad andare oltre alla mera spiegazione dei "fatti", come fanno le scienze naturali, ma a favorire la comprensione. Morin (2001) descrive la comprensione umana come la capacità di riconoscere sia l'unità che la complessità dell'esperienza umana imparando, in definitiva cosa significa essere umani. La comprensione è un processo intersoggettivo in cui l'altro è percepito come un soggetto con cui ci si identifica, ci si proietta e verso il quale si prova empatia. In questo senso, la comprensione umana favorisce la comprensione etica e affronta un bisogno fondamentale nello sviluppo della resilienza da una prospettiva sociale ed ecologica (Malaguti, 2005): la costruzione di una rete di relazioni solidali e di una società premurosa, che funge da fattore protettivo chiave, come evidenziato da numerosi studi sulla resilienza.

La comprensione reciproca è strettamente legata alla comprensione di sé. Secondo Morin, fraintendere se stessi è una fonte significativa di fraintendimento degli altri. Egli afferma:
"*Si mascherano a se stessi le proprie carenze e debolezze, il che rende impietosi nei confronti delle carenze e delle debolezze altrui"* (Morin, 2000, p. 101).

L'autoinganno (*Self-deception*), che consiste nel nascondere aspetti riprovevoli della propria storia, e i *self-serving bias* che comportano la tendenza ad attribuire a se stessi il successo e ad imputare la responsabilità dell'insuccesso a fattori esterni o ad altre persone, sono errori comuni nella comprensione di sé. Queste tendenze portano all'incomprensione reciproca e minano i fondamenti etici e morali necessari per la vita in comune.

Attraverso la narrazione della propria autobiografia, gli individui possono acquisire una maggiore consapevolezza di sé e degli altri, delle loro conoscenze, esperienze, emozioni e dei processi mentali che hanno influenzato le decisioni e le scelte. Ciò si ottiene attraverso un processo ermeneutico e interpretativo di attribuzione di senso e significato. Narrare, liberamente o attraverso esercizi guidati, permette di comprendere più profondamente eventi e situazioni, trascendendo rigide categorizzazioni e schematizzazioni.
Ciò è particolarmente importante nel contesto della "individualizzazione dei percorsi di vita" (Sirignano & Maddalena, 2012). La categorizzazione, sebbene intellettualmente conveniente, spesso si traduce in stigmatizzazione, pregiudizio ed esclusione, soprattutto quando diminuisce l'apprezzamento per le differenze e la diversità che caratterizzano gli individui.

Nella costruzione del "sé sociale", Linville (1987) sottolinea il valore della complessità del sé, l'estensione e la differenziazione qualitativa dei vari aspetti del sé in relazione ai ruoli, alle relazioni, alle attività e alle dimensioni dell'esistenza. Una maggiore complessità del sé aiuta gli individui a mantenere l'equilibrio nelle loro relazioni con se stessi e con gli altri, proteggendoli dalle fluttuazioni dell'autostima e dell'umore. Questo perché un singolo evento, positivo o negativo che sia, influisce solo su aspetti specifici del sé piuttosto che sulla totalità della propria identità. Al contrario, il riduzionismo, la tendenza a ridurre una persona o un evento a una singola caratteristica, unito all'eccessiva razionalizzazione dei ruoli sociali, agli stereotipi culturali e alla stigmatizzazione (ad esempio, l'essere definiti esclusivamente dal genere, dall'etnia o dai

ruoli sociali), inibisce la capacità degli individui di sviluppare autonomamente le dimensioni multiformi della loro identità e di realizzare la ricchezza insita nella loro vita.

Diviene fondamentale, in tale prospettiva, un modello pedagogico ed educativo incentrato sulla dimensione della formazione strutturata sul rapporto ricorsivo tra conoscenza, metaconoscenza e riflessività (Perillo, 2010), di modo che la razionalità riflessiva possa fungere da *"razionalità emancipativa alla luce della quale interpretare e 'gestire' la condizione di incertezza e di disorientamento che appartiene ai soggetti in formazione come ai formatori"* (Frauenfelder, 2010, p.3).

Manciaux (1999) utilizza la metafora della "bambola spezzata" per illustrare la natura multifattoriale della resilienza nel rispondere a uno shock o a un evento avverso. L'entità del danno alla bambola dipende da almeno tre fattori: la natura del terreno su cui cade, il materiale di cui è fatta e l'intensità dell'impatto. Ma come si può misurare l'estensione, la forza o l'intensità di un "colpo"?

Il trauma stesso è intrinsecamente complesso. Anche nei casi che coinvolgono lo stesso evento potenzialmente traumatico, le risposte variano in base a un numero infinito di variabili. Cyrulnik (2002) identifica tre aspetti fondamentali che influenzano tali risposte: il temperamento personale, il significato culturale e il sostegno sociale. Secondo Cyrulnik, la rappresentazione di una situazione svantaggiosa è una delle componenti primarie nella formazione del trauma. Sottolinea l'importanza di riconoscere l'impatto delle rappresentazioni individuali, sociali e culturali, o viceversa "l'assenza di rappresentazione, il vuoto di significato, l'assurdità della realtà..." (Cyrulnik, 2002, p. 11) – nell'esacerbare l'incomprensibilità e l'insormontabilità percepita di una condizione traumatica.

La rappresentazione del dolore non nasce meccanicamente da una causa evidente; esiste all'interno di un universo simbolico, discorsivo, linguistico e creativo. Comprendere e affrontare il trauma, quindi, richiede il riconoscimento della complessa interazione tra queste dimensioni rappresentazionali, che influenzano il modo in cui gli individui e le culture interpretano e rispondono alle esperienze avverse.

5.2.7 Costrutti di resilienza nella narrazione autobiografica

Il metodo della narrazione autobiografica e delle storie di vita favorisce competenze strettamente legate alla capacità di diventare resilienti.

- **Competenze sociali**

L'ascolto di diverse storie su un tema specifico o su un'esperienza di vita contribuisce alla costruzione di una "verità condivisa", che sviluppa la consapevolezza critica, la capacità di ascoltare, di dialogare e di co-costruire significati. La condivisione di esperienze, rappresentazioni e interpretazioni può aumentare l'autostima attraverso la "rivalutazione del proprio passato". Impegnarsi con gli altri condividendo la propria storia, i propri sentimenti e le proprie visioni del mondo, aiuta a riflettere sulle dinamiche delle relazioni interpersonali.

La prospettiva all'interno della quale si colloca la resilienza cerca di trascendere i legami negativi, quelli caratterizzati da pericoli condivisi e sentimenti di paura, e di promuovere invece legami affermativi incentrati sulla costruzione di un futuro sostenibile.

Nei contesti lavorativi e professionali, lo sviluppo delle competenze sociali comporta: "*vivere una relazione con i compagni e colleghi caratterizzata da un clima di conoscenza e fiducia reciproca rappresenta uno dei fattori fondamentali nell'acquisizione delle competenze; sperimentare un clima di classe e di lavoro positivo significa percepire un ambiente in cui le proprie opinioni e interessi vengono presi sul serio e nel quale la propria partecipazione viene accolta come risorsa e come valore per tutta la comunità*" (Sirignano, 2012).

Figura 5.55.
Tracce di resilienza (Resilience Plots), attività nell'ambito dell'Implementazione della materia RESUPERES in Italia (Modulo: Formazione autobiografica, Prof. Maddalena, S.).

-

- ***Coping* e *problem solving***

Il metodo narrativo e autobiografico rafforza inoltre la consapevolezza dei meccanismi di pensiero e dei processi di mentalizzazione. Rendendo più evidenti gli stati mentali, sia negativi che positivi, così che gli individui possano esercitare un maggiore controllo su di essi. Questo approccio favorisce uno stile cognitivo di interpretazione degli eventi che incoraggia lo sviluppo di un pensiero positivo e di strategie di *coping* proattivo.

Il *coping*, pur essendo una componente importante, non coincide completamente con il processo di resilienza né definisce la personalità resiliente di una persona. Tuttavia, gli individui resilienti tendono a sviluppare più facilmente uno stile di *coping* attivo. Il *coping* è più strettamente relativo alla capacità di adattarsi a situazioni specifiche Lin modo tale

che siano le caratteristiche della situazione a determinare, in gran parte, le risposte adattive e le strategie messe in atto.

Lo stile di *coping* è strettamente legato alla valutazione di una situazione (*appraisal*), che non consiste nella valutazione oggettiva della situazione ma dal modo in cui la situazione viene percepita. Questa valutazione influenza fortemente i processi di coping ed è modellata non solo dalla valutazione razionale, ma anche dalle emozioni evocate dalle circostanze.

Durante le attività narrative e autobiografiche, l'esercizio della memoria e del ricordo innesca un processo di rivalutazione che può rafforzare le capacità di *coping*. Questi esercizi narrativi e autobiografici possono intenzionalmente mirare a promuovere una rivalutazione positiva e aiutare ad attribuire significato agli eventi. La metafora della bilancia fornisce un quadro utile per raggiungere il pensiero positivo: "*occorre bilanciare gli ingredienti posti sui due piatti: se da un lato ci sono paura, sicurezza, certezza, controllo, potenza, divisione, competizione occorre bilanciare con speranza, gioia, fiducia, umorismo, semplicità, incertezza, dubbio, scoperta, sperimentazione, leggerezza.* (Malaguti, 2005).

La scrittura, producendo l'abitudine a focalizzare l'attenzione sugli elementi e i contenuti da analizzare, può essere in grado di ridurre i pensieri intrusivi liberando e potenziando la memoria di lavoro che incrementa la capacità degli individui di concentrarsi sul *Problem solving* (Klein, 2002; Klein & Boals, 2001).

- **utonomia**

Sviluppare l'autonomia implica acquisire la conoscenza di sé riconoscendo le proprie capacità e i propri limiti, attivando le risorse personali, praticando il decentramento culturale e coltivando il pensiero critico e autocritico. Include la riflessione sui propri presupposti epistemici, la scoperta dell'autenticità e il radicamento in giudizi motivati personalmente e razionalmente che trascendono le influenze culturali ed esterne.

- **Senso dello scopo e del futuro**

Attraverso il ricordo e l'attribuzione di significato alle esperienze di vita, l'analisi delle prospettive che ci hanno guidato e il riconoscimento delle nostre aspirazioni e risorse, diventa possibile tracciare una narrazione continua che collega passato, presente e futuro. Una delle caratteristiche principali della narrazione è di fornire una direzione per l'agire attraverso la dimensione del significato.

5.2.8. RESUPERES: attività per sviluppare la resilienza attraverso la formazione autobiografica

Il team di RESUPERES Italia (UNISOB), ha creato un programma di attività per lo sviluppo e il miglioramento della resilienza negli studenti universitari e nel personale accademico, basato in particolare sulle tecniche e le metologie della narrazione autobiografica, a cura dei professori Sirignano, F.M., Paolozzi. M.F., Maddalena, S., e Ercolano, M. Sebbene la resilienza venga migliorata come concetto globale, il programma è stato concepito per lavorare sulle seguenti abilità di resilienza:

- Creatività (2 sessioni sono mirate a questa abilità di resilienza)

- Mindfulness (focalizzare l'attenzione sul momento presente), (2 sessioni sono mirate a questa abilità di resilienza)
- Leadership (2 sessioni sono mirate a questa abilità di resilienza)
- Lavoro di squadra (2 sessioni sono mirate a questa abilità di resilienza)
- Patrimonio culturale (2 sessioni sono mirate a questa abilità di resilienza)

Sviluppo e procedura di intervento:
Per sviluppare la resilienza nell'istruzione superiore attraverso la narrazione autobiografica RESUPERES ha creato un modulo specifico sulla piattaforma interattiva **RESUPERES Módulo 2. Formazione Autobiografica** (Link:Curso: Módulo 3 - Autobiografia |resuperesLMS), Questo modulo ha le seguenti caratteristiche:

Programma: 12 sessioni (perché è stato dimostrato in letteratura, in altri studi con studenti universitari, che da 8 a 16 sessioni producono risultati migliori).

Destinatari: studenti universitari e insegnanti.

Contenuti del modulo per sessioni:
Sessione 1: Introduzione al modulo e spiegazione degli aspetti rilevanti. “Superare le avversità attraverso i metodi dell'autobiografia e della storia di vita”.

Sessione 2: L'autoritratto.

Sessione 3: Arte, autobiografia e riconoscimento di sé.

Sessione 4: Cambiamenti e metafore.

Sessione 5: Cadavre exquis.

Sessione 6: Controllare le emozioni.

Sessione 7: La Casita della Resilienza.

Sessione 8: Narrazioni e creatività.

Sessione 9: Memoriale.

Sessione 10: Narrare le emozioni.

Sessione 11: La Casita nel luogo di lavoro.

Sessione 12: Valutazione del modulo. Valutazione, Cosa avete imparato, Progressione o apprendimento.

Figura 5.56.
Docenti e studenti RESUPERES nell'attuazione della disciplina RESUPERES in Italia (modulo formazione autobiografia).

5.3 Pratiche di Respirazione

5.3.1 Revisione della ricerca sulla respirazione e la resilienza

Negli ultimi anni, le tecniche di respirazione hanno guadagnato interesse per la loro capacità di ridurre lo stress, regolare le emozioni e migliorare la salute mentale, fattori chiave per lo sviluppo della resilienza.

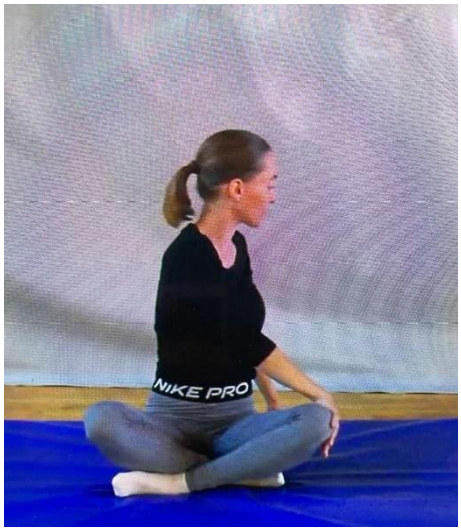
Gli esercizi di respirazione sono una pietra miliare delle pratiche volte a sviluppare la resilienza psicologica grazie al loro profondo impatto sulla connessione mente-corpo. Il razionale scientifico della loro efficacia coinvolge meccanismi fisiologici e psicologici chiave, rendendoli essenziali nei programmi di costruzione della resilienza. Questo approccio include quanto segue:

- Regolazione del sistema nervoso autonomo: il sistema nervoso autonomo (ANS) controlla le funzioni corporee inconsce, tra cui la frequenza cardiaca, la digestione, la frequenza respiratoria e altro ancora. Si divide nel sistema nervoso simpatico (SNS), responsabile della risposta di 'lotta o fuga', e nel sistema nervoso parasimpatico (PNS), responsabile delle funzioni di 'riposo e digestione'. Gli esercizi di respirazione possono stimolare il PNS, ridurre l'attività del SNS, favorire il rilassamento e abbassare i livelli di stress (Inasaridze, 2021).
- Riduzione degli ormoni dello stress: lo stress cronico porta a livelli elevati di cortisolo e adrenalina, ormoni che possono essere dannosi nel tempo. È stato dimostrato che gli esercizi di respirazione riducono la produzione di questi ormoni dello stress, mitigando i loro effetti negativi sul corpo (Pal et al., 2004).
- Mindfulness e consapevolezza del momento presente: gli esercizi di respirazione spesso richiedono un'attenzione focalizzata sul respiro, migliorando la consapevolezza di sè. Questa consapevolezza del momento presente può interrompere i modelli di ruminazione e preoccupazione, comuni nell'ansia e nella depressione, favorendo uno stato di calma mentale (Brown & Gerbarg, 2009; Brown & Gerbarg, 2020; Kabat-Zinn & Santorelli, 2021; Seppäläet al., 2021)
- Migliore scambio di ossigeno: la respirazione lenta e profonda aumenta lo scambio di ossigeno, migliorando la qualità del sangue rimuovendo efficacemente l'anidride carbonica. Questo processo può portare a un aumento dei livelli di energia fisica e mentale, promuovendo il benessere generale (Finchman et al., 2023).

Funzione cerebrale e neuroplasticità: la ricerca suggerisce che esercizi di respirazione regolari possono influenzare le regioni cerebrali coinvolte nella regolazione delle emozioni, come la corteccia prefrontale e il sistema limbico. Ciò può migliorare la capacità di gestire lo stress e riprendersi più rapidamente dalle emozioni negative (Liang et al., 2023).

- Aumento della variabilità della frequenza cardiaca (HRV): l'HRV, una misura della variazione di tempo tra i battiti cardiaci, indica la resilienza del corpo allo stress. Le pratiche che incorporano esercizi di respirazione sono state collegate a un miglioramento dell'HRV, suggerendo una maggiore capacità di gestire lo stress (Lehrer & Gevirtz, 2022).
- Benefici psicologici: impegnarsi in esercizi di respirazione può aumentare la sensazione di controllo sul proprio stato mentale, riducendo l'ansia e la depressione. Questo senso di autoefficacia è fondamentale per lo sviluppo della resilienza psicologica (Banushi, 2023; Bentley et al., 2023; DeGraves et al., 2024; Finchman et al., 2023)

Figura 5.57.
Modulo Breathing (Studio pilota RESUPERES Serbia)



L'efficacia degli esercizi di respirazione può variare in base all'individuo e alle tecniche specifiche utilizzate. Tuttavia, la loro vasta gamma di benefici sia per la mente che per il corpo li rende uno strumento prezioso per costruire la resilienza, gestire lo stress e migliorare la salute mentale generale. La pratica regolare può aiutare a coltivare una mentalità più resiliente, consentendo alle persone di affrontare le sfide con maggiore equanimità.

Per quanto riguarda i programmi di intervento resiliente, che utilizzano specificamente tecniche di respirazione cosciente in un contesto universitario, ne abbiamo trovati pochissimi e li dettagliamo di seguito:

1. Programma Imparare a respirare (L2B)
   - Descrizione: Questo programma di mindfulness è progettato per adolescenti e giovani adulti, concentrandosi sulla mindfulness e sulla regolazione emotiva.
   - Applicazione negli studenti universitari: uno studio pilota su studenti che hanno iniziato i loro studi universitari ha dimostrato che la partecipazione al programma ha ridotto significativamente la depressione e l'ansia, nonché un aumento della resilienza e del concetto di sé.
   - Risultati: I partecipanti hanno sperimentato miglioramenti nella loro capacità di adattarsi ai cambiamenti e alle sfide associate alla transizione alla vita universitaria.
2. Programma di attività fisica "Pillole salutari". Progetto RESUPERES (García et al., 2024)
   - Descrizione: Questo programma combina l'attività fisica con tecniche di respirazione e rilassamento, volte alla prevenzione dei problemi di salute mentale e al rafforzamento della resilienza negli studenti universitari (Implementazione della materia RESUPERES presso l'UGR).
   - Applicazione negli studenti universitari: Implementato in contesti universitari, si è dimostrato una strategia efficace per migliorare la salute mentale e la resilienza degli studenti.
   - Risultati: Gli studenti partecipanti hanno riportato una riduzione dei livelli di stress accademico e un miglioramento del proprio benessere generale.
3. Interventi basati sulla consapevolezza per ridurre lo stress accademico
   - Descrizione: Abbiamo trovato diversi programmi che incorporano tecniche di respirazione consapevole e meditazione per aiutare gli studenti a gestire lo stress legato alle esigenze accademiche (Banushi, B, 2023; Bentley et al., 2023; Finchman et al., 2023).

- Applicazione negli studenti universitari: questi studi hanno dimostrato che questi interventi possono ridurre significativamente lo stress accademico e migliorare la consapevolezza negli studenti universitari.
- Risultati: I partecipanti hanno riportato una maggiore capacità di concentrazione e una riduzione dell'ansia e del benessere emotivo, in relazione agli studi (Zurita-Ortega, 2023).

I risultati di questi programmi sono chiaramente positivi, e da essi concludiamo con alcune raccomandazioni per l'attuazione di programmi nelle università

- Integrazione curricolare: incorporare moduli di consapevolezza e tecniche di respirazione nel curriculum accademico per promuovere il benessere degli studenti.
- Workshop e seminari: offri laboratori pratici in cui gli studenti possono imparare e praticare tecniche di respirazione e consapevolezza.
- App mobili: facilita l'accesso alle app che guidano gli studenti nelle pratiche di respirazione e meditazione, come "micalmbeat", che aiuta a migliorare la capacità di gestire lo stress attraverso la respirazione lenta.
- Spazi di pratica: crea spazi nel campus in cui gli studenti possono partecipare a sessioni di meditazione e respirazione guidata.

L'attuazione di questi programmi può contribuire in modo significativo allo sviluppo delle capacità di coping e della resilienza negli studenti universitari, migliorando il loro benessere e il loro rendimento scolastico.

In conclusione, gli esercizi di respirazione svolgono un ruolo significativo nello sviluppo della resilienza psicologica migliorando la funzione autonomica, riducendo i sintomi di ansia e depressione, migliorando la consapevolezza e migliorando i marcatori di salute fisica associati allo stress. Questi benefici contribuiscono collettivamente alla capacità di un individuo di resistere, adattarsi e riprendersi dallo stress e dalle avversità.

5.3.2 Attività incentrate sul rafforzamento della resilienza utilizzando i contenuti della respirazione

Queste attività sono progettate per essere pratiche, accessibili e adattabili, ideali per workshop, gruppi o sessioni individuali. Il suo obiettivo principale è rafforzare la resilienza attraverso tecniche di respirazione che aiutano a regolare le emozioni, ridurre lo stress e migliorare il benessere generale.

1. Esercizio di respirazione diaframmatica: il fondamento della resilienza

Obiettivo: Impara a usare il diaframma per una respirazione profonda e rilassante.
Durata: 10 minuti.
Materiali: Nessuno.
Disposizioni:

- I partecipanti si siedono comodamente o si sdraiano sulla schiena.
- Metti una mano sull'addome e l'altra sul petto.
- Inspirano profondamente attraverso il naso, permettendo all'addome di sollevarsi (il torace deve rimanere fermo).
- Espirano lentamente attraverso la bocca, notando come l'addome scende.
- Ripetere il ciclo per 10 minuti, concentrandosi solo sulla respirazione.

Beneficio: Promuove un senso di calma e regola la risposta fisiologica allo stress.

2. Respirazione coerente: stabilità emotiva

Obiettivo: Stabilizzare le emozioni e aumentare la resilienza attraverso la respirazione controllata.
Durata: 10 minuti.
Materiali: Cronometro o metronomo (opzionale).
Istruzioni**:**

- I partecipanti inspirano per 5 secondi ed espirano per 5 secondi, mantenendo un ritmo costante.
- Sono incoraggiati a chiudere gli occhi e visualizzare un'onda delicata che sale e scende ad ogni respiro.
- Questo schema di respirazione viene mantenuto per 5-10 minuti, regolandosi in base al comfort del partecipante.

Beneficio: migliora la regolazione emotiva e aumenta la variabilità della frequenza cardiaca (HRV), un indicatore di resilienza.

3. Respirazione 4-7-8 per una rapida riduzione dello stress

Obiettivo: Calma rapidamente il sistema nervoso nei momenti di stress.
Durata: 5 minuti.
Materiali: Nessuno.
Disposizioni:

- Inspira profondamente attraverso il naso contando fino a 4.
- Trattieni il respiro per 7 secondi.
- Espira completamente attraverso la bocca contando fino a 8.
- Ripetere il ciclo 4 volte.

Beneficio: Induce uno stato di profondo rilassamento e migliora la capacità di gestire lo stress acuto.

4. Scansione del corpo con respirazione guidata

Obiettivo: Promuovere l'autoconsapevolezza e la connessione corpo-mente.
Durata: 15 minuti.
Materiali: Audio o guida alla meditazione (opzionale).
Disposizioni:

- I partecipanti chiudono gli occhi e iniziano con respiri lenti e profondi.
- Guidati da un istruttore, concentrano la loro attenzione su diverse parti del corpo, partendo dai piedi e risalendo fino alla testa.
- Ad ogni respiro, immaginano di inspirare la calma ed espirare la tensione dall'area focalizzata.
- Concludono con alcuni respiri profondi per integrare l'esperienza.

Beneficio: aiuta a ridurre lo stress accumulato e aumenta l'autoconsapevolezza emotiva.

5. Respirare in movimento: yoga e resilienza

Obiettivo: Collegare la respirazione con il movimento fisico per rafforzare il corpo e la mente.
Durata: 20 minuti.
Materiali: Tappetini da yoga.
Disposizioni:

- Guida i partecipanti a eseguire semplici posture yoga (esempio: posizione del bambino, gatto-mucca).

- Ogni movimento è coordinato con la respirazione (inspira mentre estendi, espira mentre ti contrai).
- Si conclude con la posa del cadavere (Savasana) e la respirazione profonda.

Beneficio: Rafforza la connessione tra mente e corpo, migliorando la capacità di affrontare le sfide.

6. Tecnica del respiro controllato per la visualizzazione

Obiettivo: Usa la respirazione per rafforzare la fiducia e la resilienza attraverso immagini positive.
Durata: 15 minuti.
Materiali: Guida alla visualizzazione (opzionale).
Disposizioni:

- I partecipanti chiudono gli occhi e iniziano con una respirazione lenta e profonda.
- Guidati dal facilitatore, immaginano un luogo sicuro o una situazione in cui si sentono di successo e resilienti.
- Ad ogni inalazione, immaginano di assorbire energia positiva; Ad ogni espirazione, rilasciano insicurezze.
- Riflettono su come questa esperienza visualizzata possa influenzare la loro vita quotidiana.

Beneficio: Rafforza la fiducia in se stessi e la capacità di superare le avversità.

7. Diario del respiro e della resilienza

Obiettivo: Aumentare la consapevolezza sugli effetti della respirazione sullo stato emotivo.
Durata: Tutti i giorni (5 minuti al giorno).
Materiali: Applicazione di taccuino o appunti.
Disposizioni:

- Ogni giorno, i partecipanti trascorrono 3 minuti praticando una tecnica di respirazione appresa.
- Registrano come si sono sentiti prima e dopo l'esercizio.
- Alla fine di una settimana, riflettono sui cambiamenti osservati nel loro benessere emotivo.

Beneficio: Rafforza l'autogestione emotiva e incoraggia l'abitudine alla pratica della respirazione.

8. Respirazione di gruppo: sincronizzazione e supporto reciproco

Obiettivo: Favorire la connessione di gruppo rafforzando al contempo le capacità di resilienza.
Durata: 10 minuti.
Materiali: Nessuno.
Disposizioni:

- I partecipanti si siedono in cerchio e coordinano la respirazione con un ritmo guidato (ad esempio, con un metronomo).
- Il gruppo lavora sulla sincronizzazione delle inspirazioni e delle espirazioni, promuovendo la coesione.
- Riflette su come la sincronizzazione respiratoria possa rappresentare l'interdipendenza in tempi di avversità.

Beneficio: Rafforza il sostegno sociale e il senso di unità in situazioni difficili.

Figura 5.58.
Respirazione di gruppo, attività di attuazione della disciplina RESUPERES in Serbia (modulo Respirazione, Prof. Knezevic, O.)

Queste attività possono essere adattate in base alle caratteristiche del gruppo o al contesto in cui vengono implementate, e saranno utilizzate nel modulo RESUPERES che presentiamo di seguito.

5.3.3 RESUPERES Attività per sviluppare la resilienza attraverso la respirazione

Il team di RESUPERES Serbia (UB), ha sviluppato un programma di attività volte a migliorare la resilienza degli studenti e del personale universitario, dai professori Knezevic, O., Mirkov, D., Aleksic, J., e Ristovic, A. Questo programma utilizza tecniche di respirazione, concentrandosi sulla resilienza come concetto globale e mirando a specifiche competenze di resilienza:

- Creatività (2 sessioni sono mirate a questa abilità di resilienza).
- Mindfulness (focalizzare l'attenzione sul momento presente), (2 sessioni sono mirate a questa abilità di resilienza).
- Leadership (2 sessioni sono mirate a questa abilità di resilienza).
- Lavoro di squadra (2 sessioni sono mirate a questa abilità di resilienza).
- Patrimonio culturale (2 sessioni sono mirate a questa abilità di resilienza).

Sviluppo e procedura dell'intervento:

Al fine di sviluppare la resilienza nell'istruzione superiore attraverso tecniche di respirazione o di controllo del respiro, RESUPERES ha concepito un modulo specifico che è stato reso disponibile sulla piattaforma interattiva **RESUPERES Modulo 3. Respirazione** (Link: Corso: Modulo 3 - Respirazione | resuperesLMS). Questo modulo ha le seguenti caratteristiche:

Programma: 12 sessioni (perché è stato dimostrato in letteratura, in altri studi con studenti universitari, che da 8 a 16 sessioni producono risultati migliori).
Destinatari: studenti universitari e insegnanti.
Contenuti del modulo per sessioni:

Sessione 1: introduzione al modulo e spiegazione degli aspetti rilevanti per la respirazione.

Sessione 2: Fondamenti della respirazione consapevole.

Sessione 3: Approfondimento della mindfulness.

Sessione 4: Creatività - Promuovere il pensiero innovativo (Creatività).

Sessione 5: Promuovere la creatività (Creatività).

Sessione 6: Connettersi con le radici (patrimonio culturale).

Sessione 7: Abbracciare le storie culturali (Patrimonio culturale).

Sessione 8: Creare concentrazione e chiarezza (Leadership).

Sessione 9: Rafforzare la resilienza e l'intelligenza emotiva (Leadership).

Sessione 10: Migliorare la comunicazione e l'empatia (lavoro di squadra).

Sessione 11: Costruire la resilienza e risolvere i problemi collettivi (lavoro di gruppo).

Sessione 12: Valutazione del modulo. Valutazione, Cosa avete imparato, Progressione o apprendimento.

Figura 5.59.
Professori e studenti del team RESUPERES in Serbia (Modulo di respirazione , Prof.Knezevic, O.).

Figura 5.60.
Implementazione della disciplina RESUPERES in Serbia (Modulo Respirazione, Prof. Ristovski, A.).

5.4 Canoa: Attività Fisica nella Natura (Norvegia)

5.4.1 Revisione della resilienza e delle attività nell'ambiente naturale

La relazione tra l'impegno nello sport nella natura e la resilienza è stata studiata in varie discipline, tra cui psicologia, educazione fisica ed ecologia. La ricerca suggerisce che impegnarsi con l'ambiente naturale attraverso lo sport può migliorare significativamente la resilienza personale. Di seguito è riportata una rassegna dei principali autori e studi in questo campo dello sport nell'ambiente naturale e della resilienza:

- Kaplan (1995), esplora come gli ambienti naturali abbiano effetti riparatori sulla salute mentale ed emotiva. La sua teoria del ripristino ambientale suggerisce che l'esposizione alla natura può migliorare la capacità degli individui di far fronte allo stress e aumentare la resilienza.
- Barton e Pretty (2010), indagano i benefici dell'"esercizio verde", che comporta l'attività fisica in ambienti naturali. Il loro studio dimostra che l'esercizio fisico nella natura ha un impatto positivo sul benessere mentale, compreso il miglioramento della resilienza.
- Hartig et al. (2014), esaminano la letteratura sugli effetti della natura sulla salute, compresa la resilienza. Il loro lavoro sottolinea come l'interazione con gli ambienti naturali possa migliorare la gestione dello stress e il recupero dalle difficoltà.
- Godbey e Mowen (2010) esaminano come le attività ricreative in natura, compreso lo sport, favoriscano lo sviluppo e la resilienza dei bambini. Descrive in dettaglio come tali esperienze aiutino i bambini a sviluppare capacità di coping per le sfide della vita.
- Pretty et al. (2007), analizza gli effetti delle attività ricreative all'aperto, compresi gli sport naturalistici, sulla resilienza e sulla forza psicologica. Lo studio fornisce uno sguardo approfondito su come il contatto con la natura contribuisca alla resilienza personale.
- Kuo e Taylor (2004), esplorano come il contatto con la natura apporti benefici alla salute mentale, concentrandosi sui bambini con ADHD. Mentre il loro lavoro è incentrato sull'ADHD, i risultati evidenziano i più ampi effetti positivi della natura sulla resilienza psicologica.
- White et al. (2019), questo studio evidenzia l'associazione tra trascorrere del tempo nella natura e migliorare la salute e il benessere. Sebbene non si concentri esclusivamente sullo sport, fornisce la prova che l'esposizione ad ambienti naturali supporta lo sviluppo della resilienza, hanno scoperto che gli individui che hanno trascorso 120 minuti nella natura durante la settimana precedente avevano significativamente più probabilità di riportare una buona salute e benessere rispetto a quelli che non lo avevano fatto. Ciò includeva gli anziani e le persone con problemi di salute persistenti.

Gli studi sopra citati forniscono una solida base per comprendere il modo in cui la pratica sportiva in ambienti naturali può influenzare la resilienza. La combinazione di attività fisica e contatto con la natura sembra avere un impatto positivo sulla capacità delle persone di affrontare e superare le avversità.

5.4.2 Analisi sulla resilienza e le attività nell'ambiente naturale: canoa

La canoa offre l'opportunità di stare all'aria aperta e vivere in condizioni essenziali, che sono valori tradizionali dello stile di vita norvegese. (Sageidet et al., 2020). Nel loro terzo anno, circa 30 studenti ECTE e due insegnanti di educazione fisica (PE) e scienze dell'HVL hanno partecipato a un corso di canoa su un lago a nord della città costiera di Bergen. Il corso mirava a mettere in pratica le abilità di base dell'educazione all'aperto (ad esempio, fare nodi, fare falò, usare un'ascia e un coltello), sviluppare tecniche di pagaia e sviluppare conoscenze scientifiche in settori come la botanica, la zoologia e la limnologia.

Per tutti questi motivi, la canoa offre un'opportunità unica per sviluppare la resilienza, in quanto combina sfide fisiche e psicologiche in un ambiente naturale. Di seguito è riportato un razionale per come la canoa può contribuire allo sviluppo della resilienza, supportato da ricerche e teorie pertinenti, data la scarsità di letteratura specifica su questi costrutti:

1. **Sfida e adattamento,** Martens (1977) ha studiato come lo sport, in generale, aiuti gli individui ad affrontare e adattarsi a situazioni difficili. Nella canoa, le sfide di gestire la barca in condizioni variabili (acque calme o veloci, condizioni meteorologiche avverse) richiedono ai partecipanti di sviluppare adattabilità e capacità di risoluzione dei problemi, essenziali per la resilienza.
2. **Superando la paura e lo stress,** Weinberg e Gould (2018), tra gli altri, hanno esplorato come lo sport aiuti le persone a gestire lo stress e a superare le paure. La canoa, soprattutto in ambienti acquatici imprevedibili, insegna ai partecipanti a controllare le proprie paure e gestire lo stress, favorendo così la resilienza.
3. **Teamwork and Communication,** Carron e Hausenblas (2006), hanno analizzato come il lavoro di squadra nello sport migliori la coesione e la resilienza del gruppo. Nella canoa a squadre, una comunicazione efficace e uno sforzo coordinato sono fondamentali, rafforzando la collaborazione e il sostegno reciproco, che sono aspetti vitali della resilienza.
4. **Connessione con la natura,** Kaplan (1995) ha discusso i benefici ricostituenti mentali ed emotivi della natura. La canoa, praticata in contesti naturali, offre un'immersione nella natura che migliora il benessere mentale e rafforza la capacità di affrontare e superare le avversità.
5. **Resilienza e autoefficacia,** Bandura (1997) ha esplorato il concetto di autoefficacia – la convinzione nella propria capacità di gestire le sfide – e il suo impatto sulla resilienza. La canoa, richiedendo competenze tecniche e capacità di superare gli ostacoli, migliora l'autoefficacia, contribuendo a una maggiore resilienza.
6. **Sviluppo dell'autodisciplina e della persistenza,** Duckworth et al. (2007) hanno sottolineato il ruolo della perseveranza e della passione nel raggiungimento di obiettivi a lungo termine. La canoa, condotta in ambienti imprevedibili e impegnativi (ad esempio, condizioni meteorologiche fluttuanti), richiede una notevole autodisciplina e perseveranza. A differenza delle attività indoor controllate, questo favorisce le qualità fondamentali per costruire la resilienza.
7. **Benefici psicologici dello sport in natura,** Hartig et al. (2014) hanno esaminato come l'attività sportiva all'interno di ambienti naturali migliori il benessere psicologico. La canoa offre benefici psicologici consentendo ai partecipanti di far

fronte e adattarsi alle esigenze fisiche ed emotive, sostenendo così lo sviluppo della resilienza.

Sebbene esista una limitata letteratura scientifica documentata su come la canoa migliori specificamente la resilienza o la salute mentale, ci sono numerosi video e documentari che forniscono approfondimenti sui suoi benefici:

1. "Benefici per la salute mentale della canoa e del kayak". Canoa britannica e capacità di pagaiare. Pubblicato il 21 febbraio 2017 / Pubblicato da CANI, Benefici per la salute mentale della canoa e del kayak (youtube.com) https://www.youtube.com/watch?v=26R8TwZn-jc
2. "Time to Talk Day*: "Canoa e salute mentale"*. I benefici della **canoa** e del kayak per la salute mentale sono stati a lungo un motivo per molte persone per intraprendere questo sport, indipendentemente dall'età e dalle capacità. La possibilità di uscire in acqua per una pagaiata rilassante o di correre sulle rapide del fiume dopo una giornata stressante, offre a molte persone una fuga dalla vita di tutti i giorni. Puoi leggere di più sulla salute nel documentario: https://cani.org.uk/bc-time-to-talk-day-canoeing-and-mental-health/
3. Serie di paddle-ability: *"Canoa per la salute mentale e la socialità". Club di canoa di Exeter*. Canoa britannica e capacità di pagaia. L'episodio finale della nostra serie Paddle-Ability si concentra su tre maratoneti canoisti dell'Exeter Canoe Club. Questi tre canoisti hanno scoperto che la canoa era lo sport per loro dopo una serie di problemi di salute, tra cui un infarto e un triplo bypass cardiaco. Hanno scoperto che la canoa dava loro molto di più che una maggiore forma fisica, ma anche un aiuto per la loro salute mentale. https://youtu.be/Ya9Etu7rEfk
4. "*La canoa ricreativa come sfida mentale e fisica perfetta"* (Enca.com). Il desiderio di vivere uno stile di vita sano e attivo è diventato più diffuso e, più si è avventurosi, più è probabile che ci si senta arricchiti e sollevati in seguito. La giornalista sportiva di eNCA Amy Samuels è scesa in acqua per esplorare gli estremi a cui il suo corpo potrebbe essere spinto (febbraio 2016) https://youtu.be/_F4PVp_W8-0

Il modo migliore per capire come la canoa e gli sport simili contribuiscano a migliorare la resilienza è attraverso l'esempio dell'ingaggio in canoa con dragon boat (Figura 5.61.). Questa attività di fama mondiale, pianificata come iniziativa sportiva nell'ambito delle attività di studio pilota RESUPERES in Serbia (https://resuperes.eu/LTTActivities.C2.4.Serbia.html), è particolarmente raccomandata per i sopravvissuti al cancro al seno. Affronta un'ampia gamma di sfide fisiche ed emotive, tra cui cicatrici, mastectomie, ricostruzione dorsale e la minaccia di linfedema, aiutando anche a prevenire il linfedema.

La canoa dragon boat, un'antica pratica originaria della Cina, ha caratteristiche che la rendono uno sport ideale per i sopravvissuti al cancro al seno, indipendentemente dal fatto che abbiano o meno un linfedema (https://www.elespanol.com/mujer/actualidad/20210203/dragon-boat-terapia-combatir-cancer-medicacion-prioritaria/553695225_0.html).

Figura 5.61.
Studio pilota RESUPERES in Serbia (Modulo Attività fisica nell'ambiente naturale: Dragon Boat) e Studio pilota RESUPERES a Bergen (Modulo Canoa).

Questa pratica è cresciuta in modo esponenziale e ora include oltre 140 team specifici all'interno della categoria dei sopravvissuti al cancro al seno (BCS). I suoi benefici sono numerosi e includono:

1. **Miglioramento della forza fisica e del benessere generale**: migliora la forza muscolare, la forma fisica e il benessere generale.
2. **Promuovere il lavoro di squadra**: i partecipanti remano insieme, favorendo un senso di unità e permettendo ai singoli di mettere temporaneamente da parte le sfide personali per concentrarsi sul gruppo.
3. **Incoraggiare la concentrazione**: lo sport richiede concentrazione, che aiuta i partecipanti a rimanere mentalmente coinvolti nel momento, fornendo sollievo psicologico e un senso di benessere.
4. **Diversità e inclusività**: è adatto a persone di diverse età e condizioni fisiche.
5. **Resistenza e ripetizione**: la natura ripetitiva e duratura del canottaggio lo rende ideale per prevenire e migliorare il linfedema.
6. **Supporto al recupero post-operatorio**: avvantaggia le persone che si stanno riprendendo da una varietà di interventi chirurgici, dalle procedure meno invasive a quelle che comportano la rimozione dei linfonodi. Lo sport rafforza i muscoli, compresi i gruppi pettorale, dorsale e scapolare, che sono particolarmente colpiti.
7. **Prove scientifiche**: gli studi dimostrano che la canoa dragon boat migliora il linfedema e serve come pratica efficace per prevenirne lo sviluppo.
8. **Aumentare la percezione di sé e l'autostima**: i partecipanti riferiscono un miglioramento dell'immagine di sé e della fiducia.
9. **Affrontare le sfide psicologiche, fisiche e sociali**: la pratica allevia gli effetti delle sequele post-cancro fornendo supporto, compagnia e gioia, migliorando il benessere psicologico, fisico e sociale.

10. **Responsabilizzazione dei partecipanti**: i sopravvissuti riacquistano un senso di controllo sul loro recupero, trasformando le sfide in opportunità di crescita.
11. **Nature Connection**: praticare questo sport all'aria aperta migliora gli stati emotivi, riducendo ansia e depressione.
12. **Competizioni globali: gli** eventi di dragon boat offrono l'opportunità di viaggiare, incontrare nuove persone e vivere esperienze che migliorano la vita, migliorando significativamente la qualità della vita.
13. **Categorie specializzate**: lo sport presenta categorie come BCS (sopravvissuto al cancro al seno) e ACS (qualsiasi sopravvissuto al cancro), rendendolo inclusivo e di grande supporto per le persone che si stanno riprendendo dal cancro.

Questi benefici evidenziano l'importanza della canoa dragon boat come attività ideale per i sopravvissuti al cancro al seno. Promuovendo la salute e migliorando la qualità della vita a livello fisico, emotivo e sociale, questo sport esemplifica la resilienza in azione, fornendo un chiaro messaggio di speranza e responsabilizzazione.

5.4.3 Attività di canoa incentrate sul rafforzamento della resilienza

Questa sezione condividerà ulteriori attività di canoa progettate per rafforzare la resilienza, che si troveranno all'interno del modulo didattico RESUPERES.

1. **Pagaia in coppia o in gruppo**
   - **Obiettivo:** Incoraggiare la collaborazione, la comunicazione efficace, la pazienza e l'adattabilità alle competenze e agli stili degli altri (Figura 5.62.).
   - **Attività**: I partecipanti pagaiano insieme, coordinando i loro movimenti. I ruoli di leadership nella canoa possono essere ruotati, consentendo a tutti di sperimentare sia la leadership che il lavoro di squadra.

Figura 5.62.
Pagaia in coppia, attività RESUPERES Studio pilota, Norvegia (Modulo Canoa).

2. **Percorso a ostacoli**
   - **Obiettivo:** Affrontare sfide impreviste, incoraggiare una rapida risoluzione dei problemi e sviluppare la capacità di mantenere la calma sotto pressione.
   - **Attività:** crea un circuito con ostacoli (ad es. boe, rami o punti contrassegnati) nell'acqua. I partecipanti devono manovrare la canoa intorno a questi ostacoli, risolvendo problemi e adattando la loro strategia man mano che incontrano difficoltà.
3. **Canoa in condizioni mutevoli**
   - **Obiettivo:** Adattarsi a situazioni sfidanti, difficili e imprevedibili, rafforzando la resilienza.

- **Attività**: Condurre l'attività in una giornata con vento o corrente piena, se sicuro. In alternativa, simula i cambiamenti meteorologici o ambientali, come la pagaiata in acque più agitate, richiedendo ai partecipanti di adattarsi alle nuove condizioni.

4. **Canottaggio bendato (fiducia nella squadra)**
   - **Obiettivo:** Promuovere la fiducia, la comunicazione, il lavoro di squadra, la capacità di delegare e l'empatia.
   - **Attività:** Dividi i partecipanti in coppie. Un membro della squadra è bendato mentre l'altro fornisce istruzioni verbali per guidare la canoa. I ruoli vengono quindi invertiti in modo che entrambi sperimentino la fiducia reciproca.
5. **Simulazione di salvataggio**
   - **Obiettivo:** Praticare la risoluzione dei problemi e la gestione delle crisi e sviluppare le capacità per mantenere la calma e prendere decisioni razionali sotto stress.
   - **Attività:** simulare un'emergenza, come il capovolgimento della canoa. Le squadre devono coordinarsi per salvarsi a vicenda, capovolgere la canoa e tornare alle normali condizioni di pagaiata.
6. **Staffette**
   - **Obiettivo:** Incoraggiare il lavoro di squadra, la perseveranza, la motivazione a superare le sfide e la capacità di sostenere l'energia a lungo termine.
   - **Attività**: organizza gare a staffetta in cui le squadre remano fino a un punto specifico, passano un oggetto (come una pagaia) al membro successivo della squadra e continuano la gara.
7. **Giornata di esplorazione**
   - **Obiettivo:** Promuovere l'autonomia, l'esplorazione, il processo decisionale e l'adattabilità di fronte all'ignoto.
   - **Attività:** Organizzare una spedizione in canoa in un luogo naturale in cui i partecipanti devono navigare e trovare la propria strada. Lungo il viaggio, incontrano sfide prestabilite, come cambiare percorso o completare piccoli compiti, simulando eventi imprevisti.

In conclusione, riaffermiamo che lo sport della canoa favorisce la resilienza attraverso una combinazione di sfide fisiche, necessità di adattamento, esposizione ad ambienti naturali, lavoro di squadra e sviluppo dell'autoefficacia. Questi elementi contribuiscono collettivamente a rafforzare le competenze personali e psicologiche essenziali per affrontare e superare le avversità. L'integrazione della canoa nel contesto della resilienza evidenzia come lo sport, sia in contesti naturali che in altri contesti, serva come strumento efficace per lo sviluppo personale.

5.4.3 R RESUPERES Attività per sviluppare la resilienza attraverso la canoa

Il team di RESUPERES Norway (HVL), ha ideato un programma di attività per lo sviluppo e il miglioramento della resilienza negli studenti e nel personale universitario, por los profesores che si basavano specificamente sulle tecniche della canoa e lavoravano sulla resilienza, a cura dei Professori Lundhaug, T., Nybakken, T., Hausmann, F., e Falcó, C., a livello globale. Il programma è stato progettato per lavorare sulle seguenti competenze di resilienza:

- Creatività (2 sessioni sono mirate a questa abilità di resilienza).

- Mindfulness (consapevolezza, focalizzazione dell'attenzione sul momento presente) (2 sessioni sono mirate a questa abilità di resilienza).
- Leadership ((2 sessioni sono mirate a questa abilità di resilienza).
- Lavoro di squadra (2 sessioni sono mirate a questa abilità di resilienza).
- Beni culturali (2 sessioni sono mirate a questa abilità di resilienza).

Sviluppo e procedura di intervento:

Per sviluppare la resilienza nell'istruzione superiore attraverso la canoa Resuperes ha creato un modulo specifico sulla piattaforma interattiva **RESUPERES Modulo 4. Canoa** (Link: Curso: Módulo 5 Canoagem | resuperesLMS) Questo modulo ha le seguenti caratteristiche

Programma: 12 sessioni (perché è stato dimostrato in letteratura, in altri studi con studenti universitari, che da 8 a 16 sessioni producono risultati migliori).
Destinatari: studenti universitari e insegnanti.
Contenuti del modulo per sessioni:
Sessione 1: Introduzione al modulo "Superare le avversità in canoa".

Sessione 2: Sicurezza.

Sessione 3: Tecnica di pagaiata: individuale.

Sessione 4: "Tecnica di pagaiata: squadra/cooperazione".

Sessione 5: Pianificazione.

Sessione 6: Salvataggio di amici.

Sessione 7: Primo soccorso.

Sessione 8: Acqua calma.

Sessione 9: Acqua in movimento.

Sessione 10: Durante la notte.

Sessione 11: Durante la notte.

Sessione 12: Valutazione del modulo. Valutazione, Cosa avete imparato, Progressione o apprendimento

Figura 5.63. Squadra RESUPERES Norvegia (Modulo Canoa)

Figuras 5.64., 5.65. & 5.66.
Professori e studenti nello Studo pilota RESUPERES Norvegia (Modulo Canoa, Prof. Lundhaug, T.).

5.5. Espressione Corporea e Danza (Spagna)

5.5.1 Revisione degli studi sull'espressione corporea come strumento per sviluppare la resilienza. L'importanza di uno sviluppo completo degli studenti

L'apprendimento non si limita solo al dominio cognitivo, ma comprende anche dimensioni emotive, fisiche e sociali. L'istruzione completa promuove uno sviluppo armonioso, consentendo agli studenti di acquisire non solo conoscenze, ma anche abilità essenziali per la vita come la resilienza e la collaborazione.

L'inclusione di attività artistiche e fisiche, come la danza, nel curriculum scolastico emerge come un potente strumento per promuovere lo sviluppo olistico. Gli studi di

Mundet et al. (2015) e Connolly et al. (2011), dimostrano i benefici significativi di queste pratiche, non solo per il benessere fisico degli studenti, ma anche per la loro salute mentale ed emotiva. Questi studi rivelano miglioramenti nell'autostima, nella motivazione e negli atteggiamenti nei confronti dell'apprendimento.

Figure 5.67.
L'équipe di RESUPERES nell'implementazione della disciplina RESUPERES Spagna (Modulo Espressione Corporea e Danza, Prof. Martín, C.).

L'espressione artistica e il movimento fisico offrono ai giovani l'opportunità di esplorare ed esprimere le proprie emozioni e pensieri in modo costruttivo. Secondo Cyrulnik (2009) e Del Río (2009), queste attività migliorano la consapevolezza di sé e contribuiscono alla costruzione di un'immagine positiva di sé, che sono elementi chiave dello sviluppo personale.

In ambito sociale, la danza e le altre espressioni artistiche favoriscono la cooperazione, l'integrazione e la comunicazione efficace tra gli studenti. Autori come Molina et al. (2009) e Moreno (2010) evidenziano come queste pratiche promuovano l'empatia e il rispetto per la diversità, preparando gli studenti a impegnarsi nella società in modo sano e costruttivo.

L'educazione olistica riconosce e valorizza la complessità dell'esperienza umana, sforzandosi di sviluppare tutti gli aspetti del potenziale di un individuo. Integrando queste dimensioni, un approccio educativo garantisce la formazione non solo di individui accademicamente competenti, ma anche di individui a tutto tondo in grado di affrontare le sfide della vita con creatività, resilienza e sensibilità sociale.

5.5.2 Espressione corporea e danza come strumenti per lo sviluppo olistico

Nell'ambito dell'educazione olistica, il corpo e l'espressione corporea emergono come pilastri fondamentali per lo sviluppo integrale dell'individuo. Lo studio di Vargas e Casallas (2020) sottolinea l'importanza di riconoscere il corpo non solo come strumento con capacità fisiche misurabili ma anche come mezzo essenziale di relazione con il mondo. Attraverso l'espressione corporea, gli individui possono comunicare e vivere la vita quotidiana, favorendo una maggiore consapevolezza di sé e promuovendo la riflessione. Questo processo si estende oltre la sfera individuale, facilitando lo scambio di idee, opinioni ed esperienze all'interno di un contesto sociale.

Questa prospettiva, supportata dalla ricerca di Mundet et al. (2015), sottolinea la necessità di uno sviluppo equilibrato che armonizzi il corpo, i pensieri e le emozioni. Tradizionalmente, l'attenzione educativa ha dato priorità allo sviluppo cognitivo, relegando gli aspetti emotivi e corporei a una posizione secondaria. Tuttavia, l'espressione corporea, in particolare la danza, emerge come una potente via per esprimere sentimenti, emozioni, sensazioni ed esperienze, offrendo un'opportunità unica per lo sviluppo personale e sociale.

Cyrulnik (2009) ha evidenziato come l'arte, compresa la danza, contribuisca in modo significativo alla salute e al benessere favorendo processi di interiorizzazione, autoconsapevolezza, fiducia in se stessi ed espressione. La danza, come forma di espressione corporea, consente agli individui di sensibilizzare i propri corpi e di riconoscerli come un elemento cruciale dell'interazione e della comunicazione con il mondo (Munevar & Díaz, 2009).

Montoya et al. (2007), suggeriscono che impegnarsi nell'espressione corporea e nella danza incoraggia gli individui ad essere più attivi fisicamente, superando stili di vita sedentari e migliorando stati emotivi come depressione, stress e risentimento. Inoltre, la componente emotiva viene rafforzata attraverso il lavoro corporeo, migliorando la percezione e l'accettazione del proprio corpo (Fructuoso & Gómez, 2010).

Nel contesto sociale, le attività artistiche, tra cui la danza, promuovono processi di socializzazione, integrazione e cooperazione. Queste attività facilitano le relazioni con altre persone, oggetti e ambiente, fornendo al contempo benefici personali come la comunicazione, la conoscenza culturale, la creatività, l'espressività, l'autostima e l'autoconsapevolezza (Molina et al., 2009; Moreno, 2010).

La danza, come elemento di espressione corporea, non serve solo a trasmettere tradizioni e conoscenze, ma svolge anche un ruolo cruciale nella costruzione e nello sviluppo sociale trasmettendo valori umani essenziali (Wulf, 2008). Ospino (2006) considera l'espressione corporea e le attività di danza come opportunità per connettersi con gli altri, impegnarsi in attività di scambio e appartenere a una comunità, imparando attraverso esperienze nuove e piacevoli.

Figura 5.68.
Studenti nell'implementazione della disciplina RESUPERES (Danza Popolare, Prof. Padial, R.).

Inoltre, la ricerca ha dimostrato che gli interventi sulla danza aumentano i livelli di qualità della vita percepita e il benessere generale (Bohn, 2021; Fong Yan et al., 2024; Moula, 2020; Re, 2021; Shao, 2021).

In conclusione, l'attuazione di progetti educativi incentrati sull'espressione corporea è fondamentale per lo sviluppo integrale dei giovani, migliorando la loro salute e il loro benessere e favorendo processi di socializzazione, integrazione e cooperazione (Padial & Puga, 2023,2024). In questo quadro, la danza non solo migliora la qualità della vita a livello fisico, mentale, comunicativo e sociale, ma rafforza anche la resilienza, che è uno strumento fondamentale per la crescita personale.

5.5.3 Concettualizzazione degli strumenti di espressione corporea e dei loro benefici per lo sviluppo della resilienza

Nel perseguimento dello sviluppo olistico degli studenti, vari strumenti si sono dimostrati efficaci nel migliorare la resilienza, con la danza che è uno dei più importanti. La danza, nelle sue varie forme, come la danzaterapia, gli exergames, le danze popolari e l'espressione corporea attraverso la drammatizzazione, ha dimostrato impatti positivi sul benessere fisico, emotivo e sociale degli individui.

Danzaterapia

Basata sul modello satirico, la danzaterapia è una forma di psicoterapia che utilizza il movimento del corpo come mezzo di comunicazione ed espressione. Questo approccio si concentra sulla promozione del cambiamento, sul riconoscimento delle risorse personali

e sul miglioramento delle esperienze positive. Aiuta le persone a comprendere meglio se stesse, ad aumentare la propria autostima e a promuovere l'armonia e l'equilibrio interno. Consentendo agli individui di esprimersi attraverso i movimenti del corpo, la danzaterapia può alleviare efficacemente la tensione, favorire la soddisfazione della vita e migliorare la resilienza psicologica, migliorando così la salute mentale (Seo & Kim, 2015; Yildirim, 2017).

Figura 5.69.
Laboratorio di Danza Inclusiva nello Studio Pilota RESUPERES Spagna (Modulo di Espressione Corporale e Danza della Compagnia Vinculados, Granada)

Danze popolari

Le danze popolari, come il "Latin Active Hip Hop", sono utilizzate per incoraggiare l'attività fisica e promuovere l'autostima e la creatività, in particolare tra i giovani. Questi interventi illustrano come la danza possa essere uno strumento efficace per la socializzazione, l'espressione culturale e lo sviluppo personale, contribuendo in modo significativo alla resilienza (Romero, 2012).

Danza Exergames

Gli exergame di danza sono videogiochi attivi che combinano l'esercizio fisico con la danza. Questi giochi richiedono ai partecipanti di eseguire passi di danza in sincronia con le istruzioni sullo schermo, spesso a ritmo di musica. Gli esempi includono *Dance Revolution* e *Just Dance*. Gli esercizi di danza forniscono un modo innovativo per promuovere l'attività fisica. Sebbene gli studi abbiano mostrato risultati contrastanti per quanto riguarda il loro impatto sull'attività fisica complessiva, sono stati osservati miglioramenti significativi nelle misure antropometriche e in alcuni aspetti della qualità della vita correlata alla salute. Questi risultati suggeriscono il potenziale degli esercizi di danza per promuovere la resilienza (Azevedo et al., 2014).

Espressione e drammatizzazione

È stato dimostrato che l'espressione e la drammatizzazione, in particolare se combinate con il gioco drammatizzato, migliorano le capacità comunicative e favoriscono la tolleranza, creando un'atmosfera di amicizia e cameratismo (Lara & Castellanos, 2018). Tali interventi incoraggiano l'interazione sociale e l'empatia, entrambe componenti chiave della resilienza.

In conclusione, questi strumenti non solo offrono benefici fisici, ma promuovono anche il benessere emotivo e sociale, essenziali per lo sviluppo della resilienza negli studenti. Integrando queste pratiche nel quadro educativo, le scuole possono fornire un'istruzione più olistica, fornendo agli studenti gli strumenti per affrontare le sfide in modo più efficace e con maggiore resilienza.

5.5.4 Analisi dei programmi di intervento che utilizzano gli strumenti di espressione corporea

Dopo aver analizzato la letteratura scientifica, la ricerca è scarsa a livello scientifico e nei contesti universitari, abbiamo individuato i seguenti programmi di intervento che incorporano elementi di espressione collettiva e di danza:

Il primo studio, condotto nel 2012 da Romero negli Stati Uniti, mirava ad aumentare l'autoefficacia e ridurre le barriere ambientali alla breakdance tra gli adolescenti. L'obiettivo specifico era quello di analizzare il modo in cui il programma "Latin Active" potrebbe influenzare la frequenza dell'attività fisica (PA), l'autoefficacia per la breakdance e la percezione delle barriere all'esercizio. Le variabili studiate includevano la frequenza dell'amplificazione, l'autoefficacia per la breakdance e la percezione delle barriere ambientali. L'intervento consisteva in un programma di cinque settimane con sessioni di breakdance di 30 minuti, prove individuali di dieci minuti e cinque-dieci minuti di freestyle. I risultati hanno indicato un aumento significativo dell'attività fisica vigorosa e dell'autoefficacia tra le ragazze, mentre i ragazzi hanno sperimentato una diminuzione della percezione delle barriere di quartiere, evidenziando l'impatto positivo della danza sulla promozione dell'attività fisica e del benessere tra gli adolescenti.

Nel 2015 sono stati condotti due studi significativi. Mundet et al. (2015) in Spagna, hanno esplorato i benefici educativi delle strategie artistiche e corporee nella costruzione positiva dell'identità personale. In particolare, lo studio ha indagato come la mediazione artistica incentrata sull'espressione corporea possa influenzare lo sviluppo dell'identità personale e la resilienza. È stato impiegato un approccio qualitativo attraverso studi di casi e interviste. Le variabili includevano lo sviluppo dell'identità personale e della resilienza. Il programma prevedeva attività come la creazione di una mappa del corpo, in cui i partecipanti disegnavano rappresentazioni a grandezza naturale dei loro corpi e scrivevano frasi relative alla resilienza. Le sessioni seguivano una struttura di accoglienza, attività corporale e riflessione comunicativa, sottolineando "il corpo dei punti di forza". Lo studio ha concluso che le attività artistiche hanno migliorato significativamente la qualità della vita dei giovani attraverso le dimensioni fisiche, mentali, comunicative e sociali.

Contemporaneamente, Azevedo et al. (2014), nel Regno Unito, hanno esaminato l'impatto degli esercizi di danza per 12 mesi con un campione di 497 studenti. Lo studio mirava a indagare se l'uso di tappetini da ballo nelle scuole influenzasse l'attività fisica, il benessere psicologico, l'autonomia e le relazioni genitore-adolescente. Le variabili includevano l'attività fisica, il benessere psicologico, l'autonomia e le relazioni genitoriali. L'intervento ha permesso l'uso gratuito di esercizi di danza durante l'educazione fisica, la ricreazione e le attività extrascolastiche. I risultati, basati sui dati di Kidscreen-27, hanno rivelato effetti benefici sul benessere psicologico, sull'autonomia e sulle relazioni genitore-adolescente, dimostrando l'efficacia degli exergame nel promuovere l'attività fisica e migliorare la qualità della vita correlata alla salute degli adolescenti.

Nel 2017, in Perù, Velásquez e Villagarcía hanno implementato un programma di intervento di due mesi per rafforzare i fattori di resilienza tra gli studenti. Il programma, chiamato anche "Latin Active", mirava a migliorare l'autostima, l'empatia, l'autonomia, l'umorismo, la creatività e la resilienza. L'intervento è stato caratterizzato da dieci sessioni di un'ora incentrate su specifici fattori di resilienza, utilizzando tecniche come giochi di ruolo, danza e artigianato. I risultati hanno rivelato miglioramenti significativi nell'autostima, nell'autonomia e nella creatività, con un aumento della resilienza nel 53% dei partecipanti. Ciò ha evidenziato l'efficacia del programma nel promuovere lo sviluppo olistico degli studenti.

A Bogotá, in Colombia (2018), Lara e Castellanos hanno progettato una proposta pedagogica che utilizza il gioco drammatico per migliorare le capacità interpersonali degli studenti della scuola media República de Guatemala. Il programma mirava a sviluppare le capacità comunicative e la tolleranza attraverso otto sessioni incentrate sul gioco drammatico e otto sulle abilità comunicative. Le attività sono passate da attività individuali a attività di gruppo. I risultati hanno indicato miglioramenti significativi nella comunicazione e nella tolleranza, sottolineando l'efficacia del gioco drammatico nello sviluppo delle abilità interpersonali nei bambini.

Moula et al. (2020), nel Regno Unito, hanno studiato l'impatto di un intervento di danzaterapia di otto settimane sugli indicatori di salute negli studenti. Lo studio, che ha coinvolto 62 partecipanti, ha esaminato gli effetti sulla qualità della vita, sul benessere, sul funzionamento emotivo e comportamentale e sul sonno. Le sessioni settimanali di un'ora hanno dimostrato miglioramenti significativi nella qualità della vita, nella salute emotiva e nei risultati comportamentali, sottolineando il ruolo della danzaterapia nello sviluppo sano dei bambini.

A Bogotá, in Colombia (2020), Vargas e Casallas hanno esplorato l'efficacia di un programma virtuale di un mese volto a migliorare le qualità di intuizione e interazione in sei partecipanti. Il programma prevedeva attività come la rappresentazione dei suoni della natura e dei movimenti ritmici del corpo a tempo di musica. I risultati hanno evidenziato miglioramenti nella creatività e nelle interazioni interpersonali dei partecipanti, mostrando il valore dell'espressione corporea come strumento di costruzione della resilienza.

Due studi condotti nel 2021 hanno affrontato il tema del benessere mentale durante la pandemia di COVID-19. In Florida, negli Stati Uniti, Bohn e Hogue hanno implementato un programma di danza virtuale di otto settimane per mitigare la paura, l'ansia e la

depressione tra i partecipanti isolati. L'intervento ha utilizzato sessioni di danza creativa per promuovere la fiducia, la creatività e la speranza, dimostrando una riduzione dell'ansia e un miglioramento della salute mentale. In Cina, Shao ha studiato un programma di danzaterapia di otto settimane basato sul modello Satir consegnato. I risultati hanno rivelato che il programma ha ridotto l'ansia e la depressione e ha migliorato la soddisfazione della vita e la resilienza psicologica.

Infine, uno studio del 2021 condotto in Italia ha esaminato gli effetti di un programma online di danza creativa e danza/movimento (DMT) di nove settimane sul benessere e sulle relazioni sociali in 105 partecipanti di età compresa tra 3 e 85 anni. L'intervento ha incluso attività di danza creativa che enfatizzano i contrasti (ad esempio, grande/piccolo, lento/veloce). I risultati hanno dimostrato miglioramenti significativi nel benessere e nelle connessioni sociali dei partecipanti, anche in mezzo alle restrizioni COVID-19 (Re, 2021).

Roiek Lazier Leão et al. (2023), in uno studio trasversale sull'associazione tra resilienza, autoefficacia e motivazione in 135 ballerini della Scuola di Danza del Teatro Guaíra, di età universitaria, hanno scoperto che la resilienza era positivamente associata all'autoefficacia e alla motivazione controllata e autonoma, e nel senso di raggiungere l'autoefficacia, e negativamente con la demotivazione, concludendo che la resilienza sembra svolgere un ruolo protettivo contro la demotivazione, oltre a promuovere la motivazione sia controllata che autonoma e l'autoefficacia nei ballerini.

5.5.5 Programmi specifici di intervento sull'espressione corporea e sulla danza

Di seguito sono riportati esempi di specifici programmi di intervento sulla danza e sull'espressione corporea, che sono stati trovati dopo un'approfondita revisione degli interventi di danza e/o espressione corporea per la costruzione della resilienza, sono stati evidenziati 11 studi e programmi di intervento:

- **Danza Contemporanea per Adolescenti:**

- Variabili: forza della parte superiore del corpo, flessibilità, capacità aerobica, autostima, motivazione intrinseca, atteggiamenti nei confronti della danza e dell'attività fisica (PA).
- Obiettivi: Valutare l'impatto fisiologico e psicologico delle lezioni di danza contemporanea sugli adolescenti.
- Contenuti: Danza contemporanea.
- Attività: Riscaldamento (5-10 min), esercizi strutturati (25-30 min), esercizi di improvvisazione e coreografia (15-20 min), defaticamento (5-10 min).
- Durata: sei settimane.
- Conclusioni: La danza ha migliorato significativamente le componenti del fitness e il benessere psicologico. I partecipanti hanno mostrato atteggiamenti positivi nei confronti della danza.

- **Breakdance per aumentare il PA:**

- Variabili: MVPA, autoefficacia, barriere di quartiere.
- Obiettivi: Aumentare la frequenza e l'autoefficacia dell'AP per la break dance e diminuire la percezione delle barriere del quartiere all'esercizio.

- Contenuti: Programma di Breakdance e Latin Active.
- Attività: Programma Latin Active e sessione di breakdance (30 min), pratica individuale (10 min), freestyle (5-10 min).
- Durata: Cinque settimane (100 min/settimana).
- Conclusioni: Il programma ha aumentato significativamente l'autostima tra le ragazze e ha diminuito la percezione delle barriere di quartiere tra i ragazzi.

- **Mediazione artistica sull'identità personale e la resilienza**

- Variabili: Identità personale, resilienza.
- Obiettivi: Esplorare i benefici educativi in relazione alla costruzione di un'identità personale positiva basata su strategie artistiche e corporee.
- Contenuti: Mediazione artistica incentrata sull'espressione corporea. Sviluppo dell'identità personale. Mappa del corpo.
- Attività: Tutte le sessioni hanno seguito la stessa struttura: accoglienza, attività fisica con il corpo e processo cognitivo attraverso la riflessione comunicativa. "Il corpo è una fortezza". L'attività consisteva nel disegnare i loro corpi a grandezza naturale e scrivere o inserire commenti in relazione alla resilienza, come descritto da Grotberg.
- Durata: Una sessione (un'ora).
- Conclusioni: Le attività artistiche sono strumenti ideali per l'azione socio-educativa. L'intervento ha migliorato la qualità della vita dei giovani a livello fisico, mentale, comunicativo e sociale.

- **PA Exergames nelle scuole**

- Variabili: PA, peso, altezza, grasso corporeo, autoefficacia, qualità della vita correlata alla salute, capacità aerobica.
- Obiettivi: Esaminare l'effetto di fornire ai ragazzi di 11-13 anni tappetini da ballo nelle scuole secondarie pubbliche durante le lezioni di PA.
- Contenuto: Exergames.
- Attività: Libertà di utilizzare i tappetini da ballo a scuola durante le lezioni di educazione fisica, le pause e le attività extrascolastiche.
- Durata: 12 mesi.
- Conclusioni: L'intervento ha avuto effetti benefici sul benessere psicologico, sull'autonomia e sulle relazioni genitore-figlio.

- **Strategie per rafforzare la resilienza negli studenti delle scuole primarie**

- Variabili: Autostima, empatia, autonomia, umorismo, creatività, resilienza.
- Obiettivi: Applicare strategie per rafforzare i fattori di resilienza negli alunni della scuola primaria.
- Contenuti: Giochi di ruolo, danza e arte manuale.
- Attività: Il programma prevedeva 10 sessioni di apprendimento, ciascuna della durata di un'ora, condotte nell'area di tutoraggio. Sono state impiegate due strategie per fattore di resilienza, insieme a tecniche e strumenti di valutazione. Rilevanti per questo capitolo, evidenziamo i giochi di ruolo, la danza e l'arte manuale. Nei giochi di ruolo, le drammatizzazioni sono state utilizzate per esplorare diverse prospettive e soluzioni ai problemi. Nelle sessioni di danza e arte manuale sono state eseguite attività artistiche e di movimento per esprimere emozioni e incoraggiare la creatività.
- Durata: 2 mesi.
- Conclusioni: Il programma ha rafforzato efficacemente l'autostima, l'autonomia e la creatività, con conseguente aumento della resilienza nel 53% dei partecipanti. Le

strategie applicate nel programma si sono dimostrate efficaci nel favorire lo sviluppo integrale degli studenti, consentendo loro di affrontare e risolvere i problemi con successo.

- **Espressione corporea per l'intuizione e l'interazione**

- Variabili: Intuizione, interazione.
- Obiettivi: Migliorare le qualità di intuizione e di interazione, che sono insite nella capacità di resilienza, utilizzando l'espressione corporea come mezzo più adatto per promuovere la resilienza negli esseri umani.
- Contenuti: Schema del corpo, linguaggio del corpo.
- Attività: Programma virtuale che prevede la rappresentazione delle attività quotidiane attraverso la riproduzione dei suoni associati. Rappresentazione dei suoni della natura (ad esempio, acqua, fuoco, aria). Movimento a ritmo per esprimere le emozioni evocate da questi suoni.
- Durata: Un mese.
- Conclusioni: Il programma ha migliorato efficacemente le qualità di intuizione e interazione tra i partecipanti.

- **Gioco drammatico per le abilità comunicative**

- Variabili: Abilità relazionali.
- Obiettivi: Creare spazi di comunicazione per gli studenti della Scuola della Repubblica del Guatemala attraverso una proposta pedagogica basata sul gioco drammatico come forma di espressione corporea.
- Contenuto: Abilità di comunicazione corporea, tra cui schema corporeo, esplorazione dell'ambiente, esplorazione delle relazioni, comunicazione non verbale, lateralità, rilassamento e nozioni spaziali e temporali.
- Attività: Otto sessioni di gioco drammatico incentrate sulla dimensione espressiva. Otto sessioni sulle abilità comunicative (conversazione e ascolto), iniziando individualmente, passando a coppie e, infine, lavorando in gruppo.
- Durata: Quattro mesi.
- Conclusioni: Il programma ha migliorato con successo le capacità comunicative e la tolleranza tra i partecipanti.

- **Danzaterapia per la Salute e il Benessere**

- Variabile: qualità della vita correlata alla salute, benessere, difficoltà emotive e comportamentali, durata del sonno.
- Obiettivi: Esaminare l'efficacia di un intervento di arteterapia su una serie di indicatori quantitativi e qualitativi della salute.
- Contenuti: Danzaterapia.
- Attività: Otto settimane di movimento e danzaterapia, con sessioni di un'ora a settimana.
- Conclusioni: La danzaterapia ha migliorato significativamente la qualità della vita, il sonno e le difficoltà emotive e comportamentali dei bambini partecipanti. Inoltre, i partecipanti alla terapia del movimento e della danza hanno dimostrato un maggiore miglioramento dei loro punteggi CORS.

- **Programma di danza virtuale per la salute mentale**

- Variabili: Benessere e salute generale, sincronizzazione, connessione e scopo.

- Obiettivi: tamponare i sentimenti di paura, ansia e depressione; Promuovere la ripresa emotiva, soprattutto per coloro che vivono in isolamento; Promuovere la fiducia, la creatività e la speranza.
- Contenuti: Intervento psicologico basato sulla teoria dell'iceberg. Danza virtuale
- Attività: Programma di line dance virtuale
- Selezione della danza: Riconosci la velocità di apprendimento dei ballerini principianti (lenta, media, veloce)
- Diversità dei modelli di danza online: concentrati prima su modelli più semplici per poi costruire modelli più complicati
- Sincronizzazione delle selezioni musicali: adattamento del tempo musicale alla complessità dei tipi di danza
- Diversificazione dei modelli di danza online: sincronizzazione delle scelte musicali
- Adattamento del tempo musicale alla complessità dei tipi di danza
- Diversificazione dei generi musicali utilizzati.
- Durata: otto settimane (due ore a settimana).
- Conclusioni: Il programma è servito a rafforzare il benessere mentale e a ridurre l'ansia di fronte all'isolamento vissuto durante un periodo di estremo stress e interruzione durante la pandemia di COVID-19.

- **Danza creativa per le relazioni sociali**

- Variabili: Benessere generale, relazioni sociali.
- Obiettivi: mitigare il trauma della pandemia e promuovere il benessere e le relazioni.
- Contenuti: Danza creativa, spettacolo di danza con personaggi (canto degli animali)
- Attività: Programma on-line di danza/movimento (DMT). Movimenti di danza creativi utilizzando proiezioni di diverse immagini, colori e movimenti concentrandosi sugli opposti e sul transfert tra di loro (grande/piccolo - verticale/orizzontale - lento/veloce - vicino/lontano) e rappresentazioni animali.
- Durata: nove settimane.
- Conclusioni: Miglioramento del benessere generale e delle relazioni sociali.

- **Danzaterapia per la salute mentale negli adolescenti con depressione durante la pandemia di COVID-19.**

- Variabili: Ansia/depressione e resilienza psicologica
- Obiettivi: Indagare l'effetto dell'intervento della danzaterapia, basato sul modello Satir, sulla salute mentale degli adolescenti con depressione durante la pandemia di COVID-19.
- Contenuto: Danzaterapia
- Attività: Riscaldamento con movimenti liberi, linguaggio del corpo positivo e creativo, movimenti di rilassamento e feedback positivo tra pari.
- Durata: sessioni settimanali di due ore per otto settimane.
- Conclusioni: I risultati hanno rivelato che il programma ha migliorato efficacemente la salute mentale negli adolescenti, alleviato l'ansia e la depressione, aumentato la soddisfazione per la vita e promosso la resilienza psicologica.

Gli studi presentati sopra evidenziano collettivamente le diverse applicazioni e benefici della danza e degli interventi basati sul movimento in varie fasce d'età e contesti, sottolineando l'importanza di un approccio completo e olistico allo sviluppo degli

studenti, riconoscendo che l'educazione si estende oltre l'acquisizione di conoscenze cognitive per comprendere dimensioni emotive, fisiche e sociali.

L'inclusione di attività come la danza e l'espressione corporea, che vanno dalla danzaterapia, agli *exergame* e alle danze popolari fino all'espressione e alla drammatizzazione, migliora il benessere fisico ed emotivo degli studenti. Queste attività migliorano anche la resilienza psicologica, la consapevolezza di sé e la fiducia in se stessi, consentendo una gestione emotiva più efficace.

Inoltre, queste pratiche contribuiscono al benessere generale e rafforzano le relazioni sociali, fornendo agli studenti gli strumenti per impegnarsi in modo costruttivo nella società. Questo approccio educativo olistico, che dà priorità allo sviluppo di tutti gli aspetti dell'esperienza umana, è essenziale per preparare gli individui ad affrontare le sfide della vita con creatività, resilienza e sensibilità sociale.

Il capitolo sottolinea l'importanza di continuare a sviluppare programmi di resilienza, a partire dalla tenera età, attraverso la danza e l'espressione corporea. Tali iniziative sono fondamentali per promuovere lo sviluppo integrale dei giovani, migliorando la loro qualità di vita e il loro benessere in tutte le dimensioni fisiche, mentali e sociali.

5.5.6 Attività incentrate sul rafforzamento della resilienza utilizzando i contenuti dell'espressione corporea e della danza

Espressione corporea e danza sono strumenti efficaci a costruire la resilienza in quanto promuovono le abilità emotive, sociali e fisiche attraverso il movimento, aiutano i partecipanti a riconoscere e gestire le proprie emozioni, rafforzare l'autostima e la fiducia in se stessi, lavorare in squadra e creare connessioni sociali significative, ad adattarsi a situazioni mutevoli e a superare sfide fisiche ed emotive.

I contenuti chiave che contribuiscono al rafforzamento della resilienza, e che sono inclusi nel programma di attività, secondo la letteratura consultata (Padial & Puga, 2023,2024), sono:

1. Giochi e dinamiche espressive

- Obiettivo: Promuovere la fiducia, il lavoro di squadra e la connessione emotiva.
- Imitazione e specchi: attività di coppia in cui un partecipante imita i movimenti dell'altro.
- Gioco di ruolo: rappresentazione di diversi personaggi per esplorare emozioni e situazioni difficili.
- Dinamiche di gruppo della fiducia**:** come cadute di gruppo controllate (cadute di fiducia) o esercizi di supporto.

2. Espressione delle emozioni attraverso il corpo

- Obiettivo: Facilitare il riconoscimento e la gestione delle emozioni.
- Movimenti simbolici: usare il corpo per esprimere emozioni come gioia, tristezza o rabbia.
- Storie corporee: Narrare situazioni reali o fittizie attraverso gesti e posture.
- Esplorazione dello spazio: Mettere in relazione le emozioni con l'uso dello spazio (movimenti ampi per esprimere libertà, chiusi all'introspezione).

3. Movimento consapevole e fluido

- Obiettivo: Ridurre lo stress e connettersi con il momento presente.
- Yoga dinamico: integra posture delicate con sequenze di movimento fluide.
- Esplorazione somatica: concentrarsi su come ogni movimento si sente nel corpo.

- Movimenti liberi con la musica: Permettere al corpo di fluire secondo ritmi ed emozioni.

4. Contatto e interazione di gruppo

- Obiettivo: Promuovere l'empatia, il sostegno reciproco e il lavoro collaborativo.
- Contact improvisation: ballare o muoversi in coppia esplorando i punti di contatto fisico.
- Dinamiche di gruppo: movimenti sincronizzati o creazione di figure collettive.
- Giochi cooperativi: attività che richiedono la sincronizzazione e la comunicazione non verbale.

5. Teatro e drammatizzazione corporea

- Obiettivo: Simulare e superare situazioni di avversità in un ambiente sicuro.
- Mettere in scena le sfide: Affrontare le sfide quotidiane e cercare soluzioni creative in gruppo.
- Improvvisazione teatrale: reagire a stimoli inaspettati attraverso il movimento.
- Creazione di storie collettive: utilizzare la corporeità per narrare esperienze condivise.

6. Danza creativa

- Obiettivo: Facilitare l'auto-esplorazione e il rilascio emotivo.
- Improvvisazione dei movimenti: Stimola la creatività attraverso movimenti spontanei in base alla musica o alle emozioni.
- Danza tematica: Rappresentazione di situazioni di avversità e superamento attraverso il movimento.
- Coreografie di gruppo: incoraggia la coesione e i risultati condivisi creando routine di squadra.

7. Improvvisazione e creatività

- Esplorazione libera: Permettere ai partecipanti di muoversi spontaneamente in base alla musica o agli stimoli emotivi (Figura 5.5.6.).
- Risposte creative alle sfide: usa istruzioni come "rappresenta la pioggia con il tuo corpo" per incoraggiare l'adattamento e la creatività.
- Improvvisazione di gruppo**:** creazione di movimenti collaborativi in risposta a emozioni o argomenti specifici.

Figura 5.70.

Espressione corporea: Improvvisazione e Creatività, attività dello Studio Pilota RESUPERES (Modulo Espressione Corporale e Danza, Proff. Martin, C. & Padial, R.)

8. Coreografie tematiche

- Storie di superamento: Progetta coreografie basate su narrazioni di confronto e superamento delle avversità.
- Espressione emotiva: coreografie che rappresentano emozioni come paura, speranza o gioia.
- Creazione collettiva: Costruzione di coreografie in gruppo, favorendo la comunicazione e la coesione del team.

9. Danzaterapia e consapevolezza emotiva

- Movimenti associati alle emozioni: rappresentano il modo in cui le emozioni influenzano il corpo e viceversa.
- Connessione mente-corpo: utilizzare movimenti delicati e ritmici per rilassare e concentrare la mente.
- Rilascio emotivo: ballare per rilasciare le tensioni accumulate e rafforzare la capacità di gestire lo stress.

10. Ballo di gruppo e cooperazione

- Movimenti sincronizzati: balla insieme in sincronia per rafforzare il senso di appartenenza.
- Ritmi collettivi: crea coreografie di gruppo basate su semplici schemi ritmici.
- Dinamiche di supporto: movimenti in coppia o in gruppo che richiedono fiducia, come portare o tenere gli altri.

11. Stili di danza specifici

- Danza contemporanea: Ideale per esprimere emozioni e narrazioni personali.
- Danze popolari o tradizionali: rafforzano l'identità culturale e il senso di comunità.
- Danze urbane: promuovono l'espressione personale e la creatività all'interno di strutture ritmiche.

12. Narrazione e danza

- Creazione di storie corporee: Usare i movimenti per raccontare storie di resilienza.
- Simbolismo in movimento: esplora in che modo determinati movimenti rappresentano emozioni o momenti chiave.
- Drammaturgia nella danza: Integrare elementi teatrali per dare profondità narrativa al movimento.

Il linguaggio del corpo e i contenuti della danza aiutano gli studenti a sviluppare una maggiore autostima, empatia e capacità di coping, essenziali per la resilienza. Permettendo loro di esplorare ed esprimere le emozioni attraverso il movimento, migliorano la loro capacità di adattarsi a situazioni avverse e rafforzano il loro benessere integrale, risultando in uno strumento integrante, che consente al corpo, alla mente e alle emozioni di lavorare insieme, promuovendo lo sviluppo della resilienza integrale.

5.5.7 RESUPERES Attività per sviluppare la resilienza attraverso l'espressione corporea e la danza

Il team di RESUPERES Spagna (UGR)), ha sviluppato un programma di attività volte a migliorare la resilienza negli studenti universitari e nei docenti attraverso tecniche radicate nell'espressione corporea e nella danza, mentre la resilienza è affrontata come un concetto globale, a cura degli insegnanti Padial, R., García-Pérez, L., e Cepero, M. Il programma mira specificamente allo sviluppo delle competenze chiave di resilienza (due sessioni per ciascuna):

- Creatività.

- Consapevolezza.
- Leadership.
- Lavoro di squadra.
- Patrimonio culturale.

Sviluppo e procedura di intervento:
Per sviluppare la resilienza nell'istruzione superiore attraverso l'espressione corporea e la danza Resuperes ha creato un modulo specifico sulla piattaforma interattiva **RESUPERES Module 5. Espressione corporea e danza** (Link: Course: Module 5 - Corporal Expression & Dance |resuperesLMS). Questo modulo ha le seguenti caratteristiche:

Programma: 12 sessioni (perché è stato dimostrato in letteratura, in altri studi con studenti universitari, che da 8 a 16 sessioni producono risultati migliori).

Destinatari: studenti universitari e insegnanti.

Contenuti del modulo per sessioni:

Sessione 1: Introduzione al modulo "Espressione corporea e danza".

Sessione 2: "Introduzione alla danza e alla conoscenza di sé".

Sessione 3: "Apprendimento e creazione del movimento. Conoscere lo spazio!

Sessione 4: "Apprendere e creare il movimento. Sentire il ritmo!".

Sessione 5: "Movimento, espressività ed emozioni".

Sessione 6: "Sentire le emozioni".

Sessione 7: "Teatrodanza e resilienza".

Sessione 8: "Danze del mondo".

Sessione 9: "Danze urbane".

Sessione 10: "Nuove forme di movimento. Il flusso animale".

Sessione 11: "Exergames: just dance e dance revolution".

Sessione 12: Valutazione del modulo. Valutazione, Cosa hai imparato, Progressione o apprendimento.

Figura 5.71
Il team RESUPERES nello studio pilota RESUPERES Spagna nel Conservatorio Professionale di Danza Reina Sofía di Granada (Modulo Espressione corporea e danza., Prof. Martin, C.)

Figura *5.72.*
Implementazione della materia RESUPERES con gli studenti del Master presso l'Università di Granada (Modulo Espressione corporea e danza, Prof. Martín).

Figura 5.73.
Implementazione della materia RESUPERES con gli studenti dell'Università di Granada (Modulo Espressione corporea e danza, Prof. García, L.).

5.6 Interpretazione del Patrimonio

5.6.1 Revisione della ricerca sulla resilienza e il patrimonio culturale

I contesti culturali così come i musei sono contesti educativi di valore (Sarracino, 2014; 2015; Ercolano, 2021a, 2021b, 2022, 2024). Si tratta di luoghi della memoria, della narrazione e dell'esperienza, che offrono opportunità di crescita sociale e culturale a un pubblico eterogeneo.

Ogni cultura, attraverso le sue collezioni museali di oggetti intenzionalmente conservati, costruisce un sistema di connessioni tra l'umanità e il suo passato.

Il ruolo del museo e dei siti artistici e culturali si è evoluto: dalla visione tradizionale di un luogo esclusivamente dedicato alla conservazione, assume oggi un ruolo dinamico cui vengono riconosciute funzioni cognitive ed educative. Tale transizione ridefinisce la funzione del patrimonio culturale, passando dall'essere un mero bene da tutelare, in primo luogo per interessi archeologici e artistici, a una risorsa culturale considerata come fatto storico e testimonianza del passato.

Oggi i musei sono concepiti come spazi che aprono le loro porte alla comunità più ampia, promuovendo una prospettiva educativa inclusiva e democratizzante. Servono come ambienti coinvolgenti per l'esperienza personale e l'autoformazione, abbracciando i principi dell'apprendimento permanente e profondo della vita (Sistema di formazione integrato).

Le attività di educazione al patrimonio includono:

- identificazione e analisi del potenziale educativo-formativo dei beni culturali;
- analisi delle caratteristiche e delle esigenze dei visitatori effettivi e potenziali;
- individuazione di metodi e strumenti per garantire l'accessibilità;
- pianificazione delle attività, delle strategie, degli strumenti e delle fasi di lavoro;
- progettazione di interventi educativo-didattici;
- implementazione dei servizi educativi;
- valutazione e monitoraggio dei servizi educativi erogati.

Figure 5.74.
La storia di Napoli: Visita alle Catacombe di San Gennaro (Team RESUPERES, Studio Pilota Napoli, Patrimonio Culturale)

La funzione educativa del patrimonio culturale può essere compresa in relazione all'esperienza dell'individuo con gli oggetti culturali. Gli educatori e i mediatori, attraverso i loro interventi, devono supportare gli utenti nella definizione delle connessioni tra esperienza e astrazione, tra azione e conoscenza, per favorire un dialogo tra il mondo dell'esperienza e il mondo della conoscenza.

In *L'arte come esperienza* (1934/1951), Dewey sottolinea il legame intrinseco tra arte e vita, sottolineando l'importanza di ripristinare la continuità tra le opere d'arte e le esperienze, le azioni e le emozioni quotidiane.

Come spazio educativo, il patrimonio culturale dovrebbe andare oltre la semplice trasmissione di nozioni isolate e scollegate dall'esperienza. Affinché si verifichi un apprendimento significativo (Ausubel, 1995), le attività museali devono sempre essere contestualizzate. Generare motivazione per l'apprendimento è difficile quando fatti o teorie vengono presentati in uno spazio astratto scollegato dalla vita reale.

Dewey (1934/1951) riconosce il ruolo dell'arte nella vita sociale, anche nelle sue forme più private e mondane, come adempimento dei bisogni umani fondamentali. Quando un'opera d'arte raggiunge lo status di classico, spesso si distacca dalle condizioni umane in cui è stata creata e dal suo potenziale impatto sulla vita contemporanea. C'è bisogno di ripristinare la continuità tra le forme raffinate dell'esperienza umana – incarnate nelle opere d'arte – e gli eventi, le lotte e le emozioni dell'esistenza quotidiana. L'arte, in contrasto con le tendenze gerarchiche e ordinatrici della società, rivela gli aspetti più emotivi, misteriosi e profondi della vita umana quando è integrata con le esperienze quotidiane.

Il ruolo dell'educazione è quello di colmare il divario tra i visitatori e le opere d'arte, incoraggiando la riflessione e il desiderio di conoscenza. Una fruizione consapevole del patrimonio culturale mira a tessere connessioni sottili che uniscono frammenti di memoria personale e collettiva. L'arte fornisce informazioni su come percepiamo ed elaboriamo le esperienze emotive e la vita quotidiana, illustrando il modo in cui questa organizzazione varia tra le culture.

La mediazione culturale può promuovere la resilienza favorendo la capacità di rispondere ai traumi e alle sfide, ripristinare l'equilibrio psicologico attraverso le risorse interne e riorganizzare la vita in modo positivo, anche in circostanze avverse.

Figure 5.75. *Visita al Polo Museale dell'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli (RESUPERES Team).*

Figure 5.76. *Visita al Museo Archeologico Nazionale di Napoli (Team RESUPERES).*

L'interpretazione del patrimonio è un dialogo che migliora l'esperienza del visitatore stabilendo connessioni significative tra i messaggi impliciti veicolati dalle collezioni di un museo, le tradizioni consolidate, gli ambienti naturale e il mondo intellettuale ed emotivo del visitatore. La ricerca del dialogo e l'uso della narrazione per promuovere l'apprendimento conversazionale sono parte integrante di pratiche educative efficaci. Ad esempio, l'uso di domande stimolanti invita alla curiosità, all'interesse e alla riflessione, consentendo l'emergere di voci e prospettive diverse (Cunningham, 2012).

L'interazione tra la dimensione personale della contemplazione privata, che è centrale nel processo di comprensione del mondo di ogni individuo, e la dimensione relazionale e dialogica contribuisce a svelare:

- i fondamenti educativi dell'interpretazione dei beni culturali;
- la funzione formativa della società contemporanea come spazio per i processi di costruzione dell'identità, della resilienza, della trasformazione e dell' emancipazione nel contesto più ampio di una comunità educante.

5.6.2 Attività incentrate sul rafforzamento della resilienza utilizzando i contenuti dell'interpretazione del Patrimonio Culturale

Presentiamo alcuni esempi di attività con cui si sviluppa la resilienza a partire dall'Area di Interpretazione del Patrimonio (Resuperes Team Italia):

1. **Storie e narrazioni culturali,** con l'obiettivo di rafforzare l'identità culturale e imparare dal passato, promuovere la resilienza attraverso la connessione con la storia della comunità e identificare i punti di forza culturali tramandati di generazione in generazione. Attività in cui i partecipanti condividono storie tradizionali delle loro comunità o famiglie. Le storie possono concentrarsi su come le generazioni precedenti hanno superato le avversità, come le sfide economiche o il cambiamento sociale.

2. **Laboratori artigianali tradizionali,** con l'obiettivo di preservare le competenze tradizionali e promuovere l'espressione di sé, costruendo la resilienza attraverso l'apprendimento di abilità che richiedono concentrazione e perseveranza, collegandosi al contempo con il patrimonio culturale. Attivitào laboratori in cui è possibile imparare a comprendere l'arte dei mestieri tradizionali, come la tessitura, la ceramica, l'intaglio o il ricamo. Durante tutto il processo, si possono discutere i valori e gli insegnamenti che l'artigianato trasmette, come la pazienza, la dedizione e il lavoro di squadra.

3. **Rituali e cerimonie comunitarie,** con l'obiettivo di creare coesione comunitaria e mantenere vive le tradizioni, favorire il senso di appartenenza e fornire uno spazio per elaborare e superare collettivamente le difficoltà. La partecipazione a attività o eventi che celebrano rituali o cerimonie tradizionali, come feste, danze, cerimonie religiose o ringraziamenti alla natura. Questi eventi aiutano le persone a rimanere in contatto con le proprie radici e a trovare forza nella propria comunità e nelle pratiche condivise:

4. **Laboratorio di cucina tradizionale,** con l'obiettivo di favorire la trasmissione dei saperi intergenerazionali e rafforzare il legame tra le generazioni e il senso di continuità, insegnando competenze pratiche e incoraggiando la collaborazione.

Laboratori in cui gli anziani della comunità insegnano ai più giovani come preparare i pasti tradizionali. Durante la preparazione dei pasti, i partecipanti possono condividere storie sull'importanza di questi piatti in tempi di crisi o feste di famiglia.

5. **Circoli di conversazione sulla resilienza culturale,** con l'obiettivo di riflettere sul ruolo del patrimonio culturale nel superare le sfide, rafforzare la resilienza emotiva e mentale collegando le esperienze personali a storie e tradizioni culturali più ampie. Attività in circoli di conversazione in cui i partecipanti discutono di come il patrimonio culturale della loro comunità sia stato una fonte di forza in tempi difficili. Questi incontri possono essere facilitati dai leader della comunità o da esperti della cultura locale che condividano esperienze di resilienza.

Figure 5.77.
Studenti e docenti di Resuperes nell'attività di studio pilota sul patrimonio culturale del Portogallo: "Cosa è successo in questo luogo?" (Modulo Interpretazione del patrimonio).

6. Esplorazione dei siti del patrimonio culturale, con l'obiettivo di riconnettersi con la storia attraverso i luoghi fisici, rafforzare il senso di appartenenza e la valorizzazione del patrimonio culturale, fornendo un quadro di riferimento per affrontare le sfide attuali. Percorsi o laboratori per la visita di siti storici, monumenti, rovine o luoghi naturali di valore culturale. Durante queste visite, i partecipanti possono conoscere il significato storico di questi luoghi e come le generazioni precedenti li abbiano utilizzati come fonti di forza e ispirazione.

Figura 5.78.

Studenti e docenti RESUPERES nello Studio Pilota, Napoli. Attività sui beni culturali (Modulo Interpretazione del patrimonio culturale).

7. **Musica e canto tradizionali,** con l'obiettivo di utilizzare la musica come strumento di guarigione e forza, e collegandosi con le radici culturali attraverso il canto o la musica, i partecipanti possono trovare conforto e forza. Si possono organizzare sessioni in cui vengono cantate canzoni tradizionali o viene suonata musica tradizionale. La musica può essere usata per raccontare storie di lotta e superamento o per riunire la comunità in tempi di crisi.

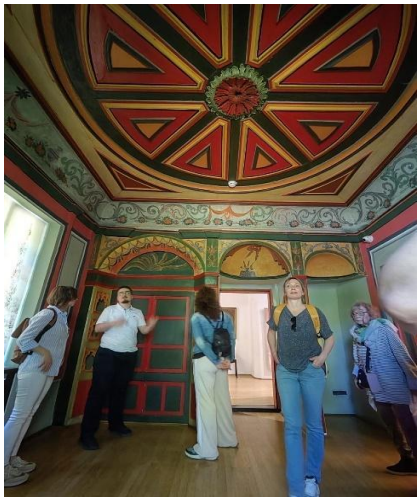
8. **I progetti intergenerazionali sul patrimonio culturale,** mirano a favorire l'apprendimento intergenerazionale e il senso di comunità e a promuovere la resilienza collegando le generazioni e incoraggiando la trasmissione delle conoscenze, rafforzando nel contempo l'identità culturale e la coesione sociale. Attività o progetti in cui i giovani lavorano a fianco di persone anziane per documentare tradizioni culturali, come storie, canzoni, ricette o leggende. Questi progetti possono culminare nella creazione di un libro, di un prodotto audio-visivo o di una presentazione da condividere con la comunità.

9. **Esplorazione dei simboli culturali della resilienza,** con l'obiettivo di identificare i simboli di resistenza e superamento rappresentati all'interno della cultura, rafforzando la resilienza personale e comunitaria, identificando esempi di forza nella cultura, fornendo un modello per affrontare le avversità. Compiti di ricerca e condivisione di simboli o figure del proprio patrimonio culturale che rappresentano la resistenza e il superamento, come eroi nazionali, figure mitologiche o elementi naturali (montagne, fiumi, ecc.). In seguito, si possono creare opere d'arte o storie sa partire dai simboli presi a modello, per sviluppare le abilità creative e interpretative.

10. **Documentari o cortometraggi sulla resilienza culturale,** con l'obiettivo di riflettere su come la cultura sia stata una fonte di forza attraverso i media visivi, e ispirare i partecipanti a vedere la loro cultura come una fonte di forza, collegando

le narrazioni visive con la propria storia ed esperienza. Organizzare la creazione o la visione di documentari che evidenzino come le comunità hanno utilizzato il loro patrimonio culturale per far fronte a crisi o momenti difficili. In seguito, si possono organizzare discussioni per riflettere sulle lezioni apprese.

Figura 5.79. *Esempi della storia di Belgrado (Studio pilota RESUPERES Serbia: Modulo Patrimonio Culturale)*



In conclusione, il patrimonio culturale è una risorsa inestimabile per lo sviluppo della resilienza e non mancano proposte di applicazione pratica in contesti universitari, come la rigenerazione culturale nelle aree urbane, nei contesti rurali, nelle Università, nelle comunità, ecc..., poiché attraverso l'identità culturale, il sostegno sociale, la trasmissione di valori, della saggezza e delle pratiche di *coping*, il patrimonio culturale fornisce una solida base per affrontare e superare le sfide. Il legame con il patrimonio culturale rafforza la capacità degli individui e delle comunità di adattarsi e prosperare, sottolineando l'importanza di preservare e valorizzare le tradizioni culturali come pilastro essenziale per il benessere e la forza personale e collettiva.

5.6.3 RESUPERES Attività per sviluppare la resilienza attraverso l'interpretazione del patrimonio culturale

El equipo RESUPERES Italia (UNISOB), ha creato un programma di attività per sviluppare e migliorare la resilienza negli studenti universitari e negli insegnanti, basato specificamente sui metodi di interpretazione del patrimonio culturale, a cura degli insegnanti Sitignano, F.M., Paolozzi, M.F., e Maddalena, S. Sebbene la resilienza sia migliorata come concetto globale, il programma è stato progettato per lavorare sulle seguenti abilità di resilienza:

- Creatività (2 sessioni sono mirate a questa abilità di resilienza).
- Mindfulness (consapevolezza, focalizzazione dell'attenzione sul momento presente) (2 sessioni sono mirate a questa abilità di resilienza).
- Leadership ((2 sessioni sono mirate a questa abilità di resilienza).
- Lavoro di squadra (2 sessioni sono mirate a questa abilità di resilienza).
- Beni culturali (2 sessioni sono mirate a questa abilità di resilienza).

Sviluppo e procedura di intervento:

Per sviluppare la resilienza nell'istruzione superiore attraverso l'interpretazione e la narrazione del patrimonio artistico e culturale, Resuperes ha creato un modulo specifico sulla piattaforma interattiva **RESUPERES module 6. Interpretazione del patrimonio** (Link: Curso: Módulo 8 - Narrativa do Património Cultural | resuperesLMS), Questo modulo ha le seguenti caratteristiche:

Programma: 12 sessioni (perché è stato dimostrato in letteratura, in altri studi con studenti universitari, che da 8 a 16 sessioni producono risultati migliori).
Destinatari: studenti universitari e insegnanti.
Contenuti del modulo per sessioni:

Sessione 1: Introduzione al modulo “Superiamo le avversità attraverso l'interpretazione del patrimonio”.

Sessione 2: Arte e sentimenti universali.

Sessione 3: L'erbario della mia esistenza.

Sessione 4: Il senso dell'umorismo.

Sessione 5: Narrare le emozioni con l'argilla.

Sessione 6: Promuovere il patrimonio.

Sessione 7: La tenda.

Sessione 8: Komorebi: apprezzare la vita attraverso luci e ombre.

Sessione 9: Galleria delle mie emozioni.

Sessione 10: Locus amoenus.

Sessione 11: Vedere, guardare, tra narrazione e mitobiografia.

Sessione 12: Valutazione del modulo. Valutazione, Cosa hai imparato? Progressione o apprendimento.

Figura 5.80
Studenti e professori dello Studio Pilota RESUPERES Belgrado, Bergen, Faro, Granada, Napoli. Attività sul patrimonio culturale (modulo di interpretazione del patrimonio).

5.7. Ginnastica interiore: Mindfulness

Mindfulness, la consapevolezza è un insegnamento radicato nel buddismo, una dottrina filosofica che risale al 2500 a.C. Si ritiene che abbia avuto origine a Kapilavastu, una località che oggi si trova al confine tra India e Nepal. Questa regione è stata il luogo di nascita di molti insegnamenti orientali sull'umanità e la coscienza, che in seguito si sono diffusi in tutto il mondo. Sembra che questa pratica sia nata inizialmente all'interno di un contesto di palazzo.

Il primo riferimento storico alla consapevolezza viene da Siddhartha Gautama, un discendente di Suddhodana, re dei Sakya. La mindfulness è essenzialmente pura filosofia buddista adattata al mondo occidentale. Nel tempo, e in risposta alla domanda sociale, è diventato uno degli strumenti più accettati per migliorare il benessere e l'attività mentale.

5.7.1. Revisione della ricerca sulla Mindfulness

La pratica della mindfulness è definita come lo stato di essere attenti e accettare ciò che sta accadendo nel momento presente (Brown & Ryan, 2003). Nella psicologia moderna, la mindfulness è stata adottata come tecnica per aumentare la consapevolezza e migliorare la salute mentale (Bishop et al., 2004). Questa pratica consiste nell'accettare pensieri e sentimenti senza giudizio, il che aiuta a gestire lo stress, sviluppare capacità di regolazione emotiva e facilitare un processo decisionale più sano (Viciana et al., 2018).

Secondo Kabat-Zinn (2003), la mindfulness è la consapevolezza che nasce dal prestare deliberatamente attenzione alle esperienze presenti senza giudizio. Questa abilità ha dimostrato di essere uno strumento significativo per migliorare il benessere in diverse popolazioni (Roberts & Danoff-Burg, 2010). La meditazione regolare, radicata nelle tradizioni spirituali orientali come il buddismo e l'induismo, è un metodo comune per coltivare la consapevolezza (Greeson et al., 2014; Smit & Stavrulaki, 2021).

Figura 5.81.
Studenti e professori dello studio pilota RESUPERES Norvegia (Modulo Mindfulness).

Lama Tashi Lhamo (2017), spiega che la consapevolezza, indicata come "shamata" in sanscrito o "shiné" in tibetano, è stata adattata al contesto occidentale. Nonostante la sua commercializzazione in Occidente, la consapevolezza rimane una funzione mentale universale inerente a tutti gli esseri umani, permettendoci di mantenere la concentrazione sul momento presente. Sebbene spesso tradotto in spagnolo come "atención plena", il termine inglese "mindfulness" è preferito per evitare ambiguità (Simón, 2006; 2011).

La mindfulness si basa sulla consapevolezza di sé raggiunta attraverso la concentrazione mentale. Coinvolge due componenti essenziali: la consapevolezza e l'accettazione (Cardaciotto et al., 2008). La consapevolezza si riferisce all'attenzione alle

esperienze presenti, mentre l'accettazione implica il mantenimento di un atteggiamento aperto e non giudicante nei loro confronti. È stato dimostrato che l'accettazione consapevole è correlata negativamente con lo stress percepito e positivamente con il benessere (Moses et al., 2016).

Siegel (2011) fornisce l'esempio di un cecchino per chiarire la consapevolezza. Mentre un cecchino mostra un'intensa concentrazione, la consapevolezza aggiunge accettazione, calore e compassione a questa concentrazione. Questa più ampia comprensione della mindfulness è ampiamente riconosciuta tra i ricercatori. Il termine "consapevolezza" deriva dalla parola pali "sati", che significa consapevolezza, attenzione e ricordo. Nella meditazione buddista vipassana, la consapevolezza allevia la sofferenza e migliora la convivenza padroneggiando le emozioni negative come l'ansia, la rabbia e la depressione (Miró, 2006).

Per praticare la mindfulness, devono essere soddisfatte due premesse fondamentali: essere consapevoli di ciò che sta accadendo nell'immediato presente e riconoscere le esperienze emotive. Siegel et al., (2009), identificano tre atteggiamenti chiave per la consapevolezza: non giudizio, accettazione e compassione. Kabat-Zinn (2012), amplia queste, proponendo dieci qualità, tra cui l'ascolto profondo, l'uso sensibile del linguaggio, la concentrazione intenzionale, la curiosità, l'equanimità e la capacità di insegnare e ispirare compassione. Shapiro et al. (2016), evidenziano che la riduzione dello stress basata sulla consapevolezza migliora il funzionamento psicologico, consentendo agli individui di adottare una prospettiva più obiettiva sulle esperienze di vita. Questa maggiore autoregolazione riduce la potenza della risposta allo stress, portando a una migliore gestione dello stress e a una riduzione del burnout (Kabat-Zinn, 2013).

La consapevolezza viene coltivata principalmente attraverso la meditazione introspettiva, con la meditazione vipassana che è l'approccio più comune. Può anche essere praticato attraverso la meditazione informale e i ritiri intensivi (Siegel, 2011). Gunaratana (2012), avverte che la consapevolezza non può essere forzata; Richiede uno sforzo continuo e consapevole per rimanere presenti e accettare tutte le esperienze.

In sintesi, la mindfulness è una pratica di autoconsapevolezza focalizzata sul presente, coltivata attraverso la meditazione e caratterizzata da un atteggiamento di accettazione e compassione. Questa pratica offre benefici significativi per la salute mentale e il benessere generale, rendendola uno strumento prezioso nella psicologia moderna e nella vita di tutti i giorni.

Benefici della consapevolezza

Da quando Kabat-Zinn (2012), un pioniere nella ricerca sulla consapevolezza, ha introdotto la meditazione come approccio psicoterapeutico, numerosi studi hanno esaminato i suoi effetti neurobiologici e comportamentali. Tra i principali vantaggi della pratica della mindfulness ci sono i seguenti:

- **Vivere in armonia con il cambiamento**: in un mondo in costante trasformazione, la consapevolezza ci aiuta a concentrarci sul presente, permettendoci di accettare la realtà così com'è e riconoscere che non possiamo sempre controllare i risultati (Siegel, 2011).

- **Maggiore concentrazione**: la consapevolezza migliora la capacità di concentrarsi sul momento presente, permettendoci di organizzare e dare priorità ai nostri pensieri in modo più efficace (Siegel, 2011).
- **Salute e conservazione del cervello**: praticare la consapevolezza attiva la corteccia prefrontale, migliorando la conservazione della memoria e riducendo la perdita di materia grigia nel tempo (Siegel, 2012; Simón, 2006).
- **Supporto in psicoterapia**: la mindfulness è efficace nella gestione dello stress, dell'ansia e della depressione. Imparando ad accettare e affrontare le emozioni negative, i professionisti sperimentano cambiamenti comportamentali e neurobiologici che aiutano a prevenire e alleviare queste condizioni (Lutz et al., 2007; Miró, 2006; Siegel, 2012).
- **Sistema immunitario rafforzato**: la mindfulness attiva la corteccia prefrontale sinistra, aumentando l'attività cerebrale e aumentando la produzione di neurotrasmettitori, abbassando i livelli di cortisolo durante le situazioni di stress (Lutz et al., 2007; Siegel, 2012).
- **Miglioramento delle prestazioni dei compiti**: la consapevolezza migliora la capacità di concentrarsi e mantenere l'attenzione su attività specifiche, migliorando la produttività complessiva (Kabat-Zinn, 2012; Siegel, 2012).
- **Sollievo dal dolore cronico**: riducendo l'ansia e lo stress, la consapevolezza favorisce il rilassamento e diminuisce la percezione del dolore. Insegna anche l'accettazione del disagio fisico e psicologico, riducendo la sofferenza associata (Germer, 2017; Siegel, 2012).
- **Connessioni interpersonali migliorate**: la consapevolezza favorisce un maggiore senso di connessione con gli altri, rafforzando le relazioni interpersonali (Lutz et al., 2007; Siegel, 2011).
- **Crescita personale e autoconsapevolezza**: praticare la consapevolezza incoraggia l'autoriflessione e facilita i miglioramenti in vari aspetti della vita (Germer, 2017; Kabat-Zinn, 2012).

Sebbene la consapevolezza offra molti benefici, Lama Tashi Lhamo (2017) mette in guardia contro la sua eccessiva commercializzazione e interpretazione materialistica. In alcuni contesti, la mindfulness viene utilizzata per ottimizzare l'efficienza e automatizzare i processi piuttosto che promuovere uno sviluppo personale olistico. Sebbene la sua popolarità e i suoi benefici siano ben documentati, c'è il rischio di trasformare la mindfulness in un prodotto di consumo, attribuendo alla sua pratica affermazioni eccessive. L'autentica consapevolezza, finalizzata al risveglio spirituale e radicata in un atteggiamento altruistico, può diluirsi in questa mercificazione. È importante riconoscerne i limiti ed evitare di presentare la mindfulness come una soluzione universale a tutte le sfide.

Figura 5.82.
Sessione di mindfulness. Implementazione della materia RESUPERES presso l'Università di Granada (Modulo Ginnastica Interiore, Prof. Collado, D.)

5.7.2 Ricerca sulla Mindfulness nel contesto universitario

- **Principali problemi affrontati dagli studenti universitari**

Esiste un campo di ricerca specifica e rigorosa su come l'università influisce sulla salute e sul benessere degli studenti, anche se il dibattito sulla salute mentale ha acquisito importanza negli ultimi anni. Studi recenti hanno identificato fattori che contribuiscono al disagio psicologico, tra cui il carico di lavoro accademico, il desiderio di avere successo e lo scarso rendimento scolastico (Dvorakova et al., 2017; Sheikhzadeh & Khatami, 2017; Stallman, 2008). Ryan e Deci (2001) sottolineano che il benessere psicologico va oltre l'assenza di disagio, evidenziando la necessità di esplorare gli aspetti positivi del funzionamento degli studenti. De Vibe et al. (2013) sottolineano l'importanza di interventi volti a migliorare le capacità di coping e prevenire il burnout.

In Spagna, l'istruzione universitaria ha lo scopo di preparare gli studenti a una vita produttiva, ma spesso non riesce a raggiungere questo obiettivo a livello universale. Il sovraccarico accademico e lavorativo porta a stress, insoddisfazione e alti tassi di fallimento (Garcés de los Fayos, 1995; 2012). Per decenni, gli studenti hanno riferito di aver sperimentato disorientamento, demotivazione, sradicamento e problemi personali che influiscono sul loro rendimento scolastico e sul benessere generale (García et al., 1998; Viciana et al., 2018). La mancanza di informazioni sulle opportunità di carriera e sulle tecniche di ricerca di lavoro rimane una sfida (Sánchez & Gil, 2003).

Stress, ansia, depressione e burnout sono comuni tra gli studenti (González, 2008; Lindsay et al., 2015). Il burnout, che spesso si manifesta come esaurimento emotivo, ha un impatto negativo sulle aspettative degli studenti di completare i loro studi (Caballero et al., 2007). Il consumo eccessivo di alcol e abitudini di vita malsane aggravano ulteriormente i problemi di salute mentale (Moure-Rodríguez et al., 2014; Moses et al., 2016). La pandemia di COVID-19 ha intensificato queste sfide, aumentando la prevalenza di depressione e ansia. Secondo l'INE (2021), a quasi tre milioni di persone in Spagna è stata diagnosticata la depressione e il suicidio è la principale causa di morte innaturale nel paese.

I problemi di salute mentale al college sono influenzati da fattori psicologici e sociali e lo stigma spesso impedisce agli studenti di cercare un trattamento adeguato. È essenziale un approccio globale che includa supporto psicologico e strategie per promuovere la resilienza e il benessere tra gli studenti universitari.

- **Mindfulness: uno strumento per la resilienza nella vita universitaria**

Per affrontare le sfide affrontate dagli studenti universitari, è necessario che i sistemi educativi promuovano strumenti che sviluppino competenze socio-emotive accanto alle competenze accademiche. La ricerca educativa evidenzia l'importanza delle variabili motivazionali e affettive, come lo stile azione-emozione, come modulatori del rendimento scolastico (REICE, Ibero-American Journal on Quality, Efficacy and Change in Education). Le pratiche di mindfulness hanno guadagnato un crescente interesse come mezzo per favorire la crescita personale e migliorare il benessere degli studenti universitari coltivando la consapevolezza e la comprensione di sé (Dvorakova et al., 2017).

Questo problema riguarda non solo gli studenti ma anche gli educatori, che spesso sperimentano alti livelli di stress legato al lavoro a causa del basso riconoscimento sociale, delle molteplici responsabilità e degli oneri burocratici (Antoniou et al., 2013). Tuttavia, i programmi di formazione degli insegnanti raramente includono tecniche di riduzione dello stress (Franco et al., 2011). Di conseguenza, molte istituzioni stanno incorporando pratiche di mindfulness per migliorare l'efficienza e la produttività tra gli educatori e il personale, riducendo lo stress e la tensione. La mindfulness promuove il controllo dell'attenzione e la stabilità emotiva, consentendo agli individui di impegnarsi in modo costruttivo con le proprie emozioni piuttosto che sopprimerle (Águila, 2020).

Figura 5.83.
Respirazione come tecnica di rilassamento: Implementazione della materia RESUPERES nell'Università di Granada (Modulo Ginnastica Interiore, Prof. Collado, D.)

La mindfulness emerge come uno strumento efficace per promuovere la resilienza sia negli studenti che negli insegnanti. I suoi benefici includono la riduzione dell'affaticamento emotivo, l'insegnamento di tecniche efficaci di gestione dello stress e il miglioramento della regolazione emotiva. Queste competenze contribuiscono a migliorare il processo di insegnamento e apprendimento.

- **Mindfulness per gli studenti universitari**

Evidenzieremo i seguenti studi per la loro importanza e rilevanza per la resilienza nell'istruzione superiore o nei contesti universitari legati alla Mindfulness.

Una revisione sistematica di Viciana et al. (2018), evidenzia la crescente popolarità degli interventi basati sulla mindfulness nel campo della salute mentale (Baer, 2006; Baer et al., 2011; Singh, 2010). Gli approcci comuni includono la riduzione dello stress basata sulla consapevolezza (MBSR) (Kabat-Zinn, 2003) e la terapia cognitiva basata sulla consapevolezza (MBCT). La ricerca dimostra che la mindfulness migliora la salute mentale e il benessere, favorendo l'autostima, l'empatia e la capacità di affrontare i compiti con piacere e senza paura (Kuyken et al., 2013; Franco et al., 2011). Dvorakova et al. (2017) hanno scoperto che i programmi di mindfulness aumentano significativamente la soddisfazione della vita e riducono la depressione e l'ansia negli studenti universitari, non solo questi aspetti, ma è stato dimostrato anche che le pratiche di mindfulness migliorano l'intelligenza emotiva, la conservazione delle conoscenze, il rendimento scolastico e persino la qualità del sonno (Nelis et al., 2009; Ramsburg & Youmans, 2014; Bakosh et al., 2016).

Álvarez (2017) a Girona, che mirava ad analizzare la mindfulness nel contesto universitario e la sua relazione con variabili come la depressione, l'ansia e la resilienza. Lo studio ha coinvolto 602 studenti universitari con un'età media di 22,45 anni. È stata impiegata una metodologia quantitativa utilizzando vari questionari (scala ad hoc sociodemografica, scala di resilienza, questionario di consapevolezza a cinque sfaccettature, scala di consapevolezza dell'attenzione consapevole, scala di soddisfazione della vita e scala di depressione, ansia e stress). I risultati hanno rivelato che la maggior parte degli studenti che praticano la mindfulness aveva livelli più bassi di stress, ansia e depressione, insieme a una maggiore resilienza e soddisfazione di vita. Lo studio ha concluso che promuovere le tecniche di mindfulness tra gli studenti è fondamentale per migliorare la resilienza e la consapevolezza.

Nel 2017, Canales-Lacruz e Rovira hanno condotto uno studio a Huelva per analizzare i benefici e le sfide che gli studenti devono affrontare quando si impegnano in pratiche motorie introiettate. La popolazione dello studio comprendeva 42 studenti di educazione della prima infanzia, di età compresa tra 19 e 25 anni. È stata utilizzata una metodologia qualitativa in cui i partecipanti hanno compilato diari di coinvolgimento in sei sessioni. La maggior parte dei partecipanti ha riportato sollievo dalla tensione e una migliore sensibilità e autoregolazione. Lo studio ha concluso che l'impegno nella consapevolezza ha promosso il sollievo dalla tensione, l'autoconsapevolezza (attenzione al momento presente) e l'aumento dell'empatia e della regolazione emotiva.

Zumalde et al. (2019), hanno valutato gli effetti di un programma basato sulla mindfulness sulla riduzione dell'ansia e dei sintomi depressivi durante il passaggio dalla scuola superiore all'università. Lo studio ha incluso 114 studenti di Scienze dello Sport e Psicologia con un'età media di 17 anni. È stata utilizzata una metodologia quantitativa, implementando il programma "Imparare a respirare" (L2B) e somministrando questionari in sei sessioni. I risultati hanno indicato che i partecipanti hanno sperimentato una diminuzione dell'ansia e dei sintomi depressivi, nonché un miglioramento della resilienza e del concetto di sé. La conclusione ha sottolineato che i programmi di mindfulness sono strumenti efficaci per adattarsi ai cambiamenti della vita.

Nel 2020, Moore et al. hanno condotto uno studio in Australia per valutare l'efficacia di un programma di formazione online sulla mindfulness per gli studenti di medicina. Lo studio ha coinvolto 47 studenti per otto settimane, con sessioni della durata di cinque-

dieci minuti ciascuna. È stata impiegata una metodologia mista utilizzando questionari quantitativi e prove qualitative riflessive. I risultati hanno mostrato riduzioni significative dello stress e un aumento dell'autocompassione tra i partecipanti. Lo studio ha concluso che la mindfulness è uno strumento prezioso per la crescita personale e per affrontare le sfide del posto di lavoro.

Senker et al. (2020) hanno condotto uno studio in Germania per insegnare ai partecipanti a comprendere le differenze inter e intrapersonali quando si trovano di fronte a conflitti motivazionali. Lo studio ha coinvolto 56 studenti universitari che hanno partecipato a otto sessioni. È stata utilizzata una metodologia quantitativa con dati raccolti attraverso questionari. I risultati hanno suggerito che la mindfulness è particolarmente utile per la gestione dei conflitti motivazionali quotidiani, che è un aspetto chiave dell'autoregolazione. Lo studio ha concluso che la mindfulness migliora la resilienza e l'autoregolazione emotiva nei conflitti quotidiani.

Martín e Luján (2021), a La Rioja, hanno analizzato la relazione tra la mindfulness e la sua efficacia nella gestione dei conflitti intrapersonali e interpersonali. La popolazione dello studio comprendeva 117 studenti universitari. È stata impiegata una metodologia mista, che combina un programma di intervento di mindfulness con interviste personali. I risultati hanno indicato una forte relazione tra variabili emotive e consapevolezza, consentendo un'efficace risoluzione dei conflitti e promuovendo il benessere personale e sociale. Lo studio ha concluso che i professionisti dovrebbero essere informati su queste variabili per facilitare la risoluzione dei conflitti e la negoziazione.

Recentemente, García et al. (2024), hanno pubblicato un protocollo d'azione nell'ambito dello studio pilota RESUPERES. Intitolato "Pillole salutari: un programma di attività fisica per la prevenzione della salute mentale e il miglioramento della resilienza negli studenti universitari", lo studio ha impiegato un disegno quasi sperimentale con un gruppo di controllo e un gruppo sperimentale. Il campione comprendeva 136 studenti del quarto anno di istruzione primaria di età compresa tra 21 e 25 anni. L'intervento includeva sessioni settimanali di attività fisica di 40 minuti come esercizi aerobici, yoga e sessioni di consapevolezza per 12 settimane. I risultati attesi informeranno la promozione della salute e del benessere completi nell'istruzione superiore.

Inoltre, sono state evidenziate le pratiche di mindfulness nell'istruzione secondaria. López (2013) ha condotto uno studio a Castelldefels (Barcellona, Spagna) per confrontare due interventi basati sul programma TREVA (Experiential Relaxation Techniques Applied to the Classroom). Lo studio ha coinvolto 420 studenti delle scuole secondarie di secondo grado e otto insegnanti. È stata utilizzata una metodologia quantitativa, applicando il questionario di valutazione TREVA. I risultati hanno indicato un miglioramento della competenza di rilassamento, dell'autocontrollo emotivo e del clima in classe. Lo studio ha concluso che le tecniche di rilassamento sono strumenti psicopedagogici essenziali per la gestione dello stress.

In un altro studio, López et al. (2018) hanno esaminato le abitudini personali, accademiche e familiari legate al rilassamento e il loro impatto sul clima in classe e sul rendimento scolastico. Lo studio ha coinvolto 420 studenti delle scuole secondarie e superiori di età compresa tra i 12 e i 18 anni. È stata impiegata una metodologia quantitativa, utilizzando la Scala Climatica di Classe Breve e la Scala Breve delle Abitudini di Rilassamento. I risultati hanno dimostrato che le abitudini di rilassamento

influenzano positivamente il rendimento scolastico, mediate dal clima in classe. Lo studio ha sottolineato l'incoraggiamento delle tecniche di rilassamento per migliorare la consapevolezza cognitiva ed emotiva.

Amutio et al. (2020), a Barcellona, hanno valutato le proprietà psicometriche della Social Validity Scale of Mindfulness Programs for Adolescents (EVSPM-A). Lo studio ha incluso 512 studenti delle scuole secondarie e ha utilizzato una metodologia quantitativa all'interno del programma TREVA. I risultati hanno supportato la fattibilità psicometrica della scala e ne hanno evidenziato l'efficacia nella valutazione degli impatti del programma di consapevolezza. Lo studio ha concluso che la scala potrebbe migliorare l'attuazione del programma e l'efficacia a lungo termine.

Infine, Baena et al. (2021), a Granada (Spagna), hanno studiato l'impatto della mindfulness sull'attenzione e sulla riduzione dello stress negli studenti delle scuole primarie e secondarie. Lo studio ha coinvolto 320 studenti e ha impiegato un disegno quasi sperimentale. I risultati hanno rivelato che i programmi di mindfulness migliorano l'attenzione e riducono lo stress, con differenze significative osservate in funzione del sesso, del centro educativo e dell'età. Lo studio ha concluso che la mindfulness è efficace nel promuovere l'attenzione e la gestione dello stress in classe.

In *conclusione*, la qualità della vita e la salute mentale degli studenti universitari sono questioni emergenti di rilevanza internazionale. Questi fattori influenzano in modo significativo la formazione dei futuri professionisti e dei cittadini. La mindfulness offre risultati promettenti come strumento per migliorare il benessere emotivo, la capacità di apprendimento e la salute fisica e mentale. Data la sua crescente importanza nelle scienze sociali, la mindfulness dovrebbe essere ulteriormente esplorata e integrata nei sistemi educativi per migliorare la resilienza, il benessere e il successo accademico tra le popolazioni universitarie (Viciana et al., 2018), poiché:

- L'evoluzione della produzione scientifica (2007-2017), la produzione scientifica che affronta il rapporto tra mindfulness e studenti universitari è cresciuta in modo significativo, soprattutto dal 2014. Gli articoli che esplorano la mindfulness come fattore influente nello sviluppo degli studenti universitari sono aumentati nell'ultimo decennio. Tuttavia, ci sono molti meno studi dedicati agli studenti universitari rispetto ad altre fasi educative, il che è in linea con l'obiettivo della nostra ricerca.
- Caratteristiche comuni degli studi sulla mindfulness e gli studenti universitari. Il campione di Questa revisione sistematica ha analizzato un campione di 23 articoli che hanno coinvolto un totale di 3.835 studenti universitari. I paesi con il maggior numero di studi che collegano la mindfulness e le università sono gli Stati Uniti (5), l'Australia (5) e la Turchia (5). Ulteriori ricerche sono state condotte in Scozia, Spagna, Cina, Paesi Bassi e Norvegia, con almeno uno studio per ciascun paese.
- La maggior parte degli studi si concentra sulla relazione tra la mindfulness e la salute e il benessere psicologico degli studenti universitari, e comprende 18 articoli. Questi studi sono i più frequentemente citati da altri ricercatori. Inoltre, quattro studi esplorano la relazione tra consapevolezza e miglioramento del rendimento scolastico. Infine, due studi propongono di incorporare la mindfulness nei curricula universitari.

In sintesi, le idee raccolte nel corso della recensione le raggruppiamo in tre categorie principali in base alle aree di miglioramento che affrontano:

1. **Migliorare la salute e il benessere psicologico:** la maggior parte delle ricerche rientra in questa categoria, con 18 articoli provenienti principalmente da paesi di lingua inglese. Questi studi danno la priorità al benessere psicologico e alla salute mentale degli studenti rispetto al rendimento scolastico. Il numero crescente di studi che collegano la mindfulness alla salute mentale e al benessere psicologico sottolinea la sua crescente importanza in questo settore.
2. **Migliorare il rendimento scolastico e i risultati:** è stata confermata un'influenza positiva della mindfulness sui risultati accademici. Tuttavia, il numero di studi dedicati al miglioramento del rendimento scolastico attraverso la mindfulness è minimo rispetto a quelli incentrati sulla salute mentale.
3. **Proporre l'inclusione della mindfulness nei curricula universitari:** a causa della dimostrata importanza della mindfulness come strategia per la regolazione emotiva e il miglioramento accademico, alcuni studi sostengono la sua inclusione nel curriculum universitario.

La maggior parte delle ricerche dell'ultimo decennio evidenzia la mindfulness come uno strumento vitale per migliorare la salute mentale e il benessere psicologico degli studenti universitari. Tuttavia, un numero significativamente inferiore di studi si concentra sul suo ruolo nel migliorare il rendimento scolastico o la sua integrazione nei programmi universitari. Questa disparità suggerisce la necessità di ulteriori interventi che esplorino l'influenza della mindfulness nel contesto universitario.

L'attuale panorama universitario richiede agli agenti educativi di andare oltre la mera trasmissione di contenuti accademici. Devono adottare nuovi approcci che diano priorità al benessere olistico degli studenti, affrontando sia la loro salute mentale che il successo accademico.

A livello internazionale, le università del Regno Unito e dell'Australia hanno integrato la mindfulness nei loro curricula per supportare il benessere degli studenti (Nixon et al., 2016; Lindsay et al., 2015). Questi programmi mirano a migliorare l'accettazione di sé, la realizzazione personale e la qualità dell'insegnamento.

Sulla base dei risultati, l'implementazione di programmi di mindfulness all'interno delle università è raccomandata come strategia di intervento a livello istituzionale per migliorare il benessere psicologico e il rendimento scolastico. Tali programmi dovrebbero mirare a migliorare le capacità di regolamentazione personale e fornire un migliore supporto e orientamento agli studenti.

5.7.3 La ginnastica interiore come strumento per sviluppare una connessione profonda con il sé interiore e la capacità di resilienza

La Ginnastica Interiore è un costrutto creato dal Prof. Diego Collado (Collado, 2023, 2024) dell'Università di Granada, che combina i principi dello yoga e della consapevolezza in un approccio completo per il benessere olistico. Collado, insegnante e professionista dello yoga (Collado, 2019, 2023), ha coniato il termine "ginnastica interiore" per descrivere un'attività di portata più ampia rispetto alla mindfulness tradizionale. Attingendo alla definizione di ginnastica come attività volta a rafforzare e

mantenere la condizione fisica del corpo, e aggiungendo il termine "interiore" per rappresentare gli aspetti spirituali e profondi dell'esistenza umana, la ginnastica interna emerge come un concetto che comprende esercizi, attività o terapie finalizzate al benessere fisico, emotivo, mentale e spirituale.

Figura 5.84.
Implementazione della materia RESUPERES in Spagna (Modulo Ginnastica Interna: Collado, D.)

Tale coltivazione dell'interiorità è fondamentale per sviluppare la resilienza ed è strettamente legata alla crescita personale. Essa alimenta un'innata capacità di trascendenza attraverso la consapevolezza di sé e la riflessione sincera. Mantenere la salute e il benessere è essenziale per una vita equilibrata, ma le avversità mettono spesso alla prova questo equilibrio.

Collado sottolinea che gli educatori svolgono un ruolo cruciale nel promuovere le competenze socio-emotive degli studenti, insieme alle loro abilità accademiche. Ciò comporta aiutare gli studenti a connettersi con il loro mondo interiore, riconoscere, gestire emozioni e pensieri, costruire la resilienza. La mindfulness è uno strumento efficace per raggiungere questi obiettivi. Come afferma Águila (2020), la mindfulness non sopprime le emozioni ma le trasforma, incoraggiando azioni consapevoli e costruttive.

Il processo di formazione universitaria dovrebbe incorporare strategie che migliorino le competenze emotive, accrescendo così la comunicazione e l'adattabilità tra gli studenti. I programmi di mindfulness riducono l'esaurimento emotivo e migliorano la gestione dello stress, promuovendo un apprendimento più efficace. La ricerca dimostra l'impatto positivo della mindfulness sullo sviluppo degli studenti, anche se sono necessari ulteriori studi per approfondire la comprensione in questo ambito scientifico emergente (Dvorakova et al., 2017).

Anche gli insegnanti, come gli studenti, sperimentano alti livelli di stress a causa di fattori come il basso riconoscimento sociale, i carichi di lavoro eccessivi e le richieste burocratiche (Antoniou et al., 2013). Sfortunatamente, i programmi di formazione degli insegnanti spesso non includono tecniche per gestire lo stress (Franco et al., 2011). Tuttavia, molte istituzioni stanno iniziando a incorporare pratiche di mindfulness per migliorare l'efficienza e ridurre la tensione.

In un mondo frenetico e stressante, valori come il silenzio, l'ascolto attivo e la consapevolezza di sé sono sempre più fondamentali. Patanjali (250 a.C.) osservò appropriatamente: "Chi guarda all'esterno sogna; chi guarda dentro si risveglia".

Affrontare l'interiorità nell'educazione è essenziale per aiutare le persone a superare le avversità. Gli studenti e gli insegnanti non hanno un'adeguata preparazione in questo settore; comprendere e gestire le proprie emozioni e pensieri è dunque fondamentale per sviluppare la resilienza.

I sistemi educativi occidentali hanno storicamente enfatizzato la conoscenza e le competenze tecniche, trascurando l'essenza dell'istruzione, promuovendo la passione dello studente per l'*essere*. Pertanto, è urgente promuovere un'istruzione che ispiri gli studenti a scoprire il loro vero sé e a costruire la resilienza. Per raggiungere questo obiettivo, gli insegnanti devono ricevere una formazione socio-emotiva e alla consapevolezza durante la loro preparazione professionale. Solo così possono fornire agli studenti gli strumenti necessari per lo sviluppo personale e la resilienza, incentivando l'acquisizione non solo di conoscenze accademiche, ma anche la coltivazione di una profonda connessione con il proprio sé e la forza di affrontare le sfide della vita.

5.7.4 Strumenti di sviluppo personali o di terza generazione che contribuiscono a migliorare la resilienza

È fondamentale comprendere gli strumenti di sviluppo personali o di terza generazione che migliorano la resilienza. Tra questi, Collado ha costruito una classificazione che combina tutti gli approcci possibili, tra cui:

Tecniche di rilassamento: essenziali per il benessere fisico, emotivo e mentale. Di seguito, sono riportate diverse tecniche che possono aiutare a ridurre lo stress e promuovere uno stato di profondo rilassamento.

- **Tecnica di rilassamento progressivo:** il rilassamento progressivo comporta la tensione sistematica e quindi il rilassamento dei gruppi muscolari del corpo per ridurre la tensione. La tecnica di Jacobson è un metodo classico che prevede di tendere i muscoli per alcuni secondi e poi rilassarli completamente. Le varianti possono essere mirate ad aree specifiche come le spalle e la schiena.
- **Tecnica di rilassamento autogeno:** il rilassamento autogeno utilizza stimoli verbali per indurre sensazioni di calore e pesantezza nel corpo, favorendo un rilassamento profondo.
- **Respirazione come tecnica di rilassamento:** le tecniche includono:
  - **Respirazione clavicolare:** focalizzata sulla parte superiore del torace.
  - **Respirazione delle costole:** basata sull'espansione delle costole durante l'inalazione.
  - **Respirazione addominale:** basata sull'utilizzo del diaframma per riempire i polmoni.
  - **Respirazione completa:** combina le tipologie di respirazione precedenti.
  - **Respirazione yogica:** sincronizza la respirazione con il movimento.
- **Meditazione come tecnica di rilassamento:** la meditazione focalizza la mente su un oggetto o un pensiero per ottenere chiarezza e calma. Può essere guidato o autoguidato

Figura 5.85.
Sessione di meditazione nello studio pilota RESUPERES Spagna (Modulo Ginnastica Interiore, Prof. Collado, D.).

Consapevolezza: la consapevolezza implica l'essere presenti nel momento senza giudizio. Tecniche come la scansione del corpo aiutano a prendere nota delle sensazioni senza modificarle.

- **Biofeedback:** il biofeedback utilizza dispositivi elettronici per misurare le funzioni corporee, aiutando a controllare le risposte e ridurre lo stress.
- **Terapia della risata:** la terapia della risata utilizza quest'ultima per ridurre lo stress e migliorare il benessere attraverso attività e giochi.
- **Altre tecniche di rilassamento:**
  - **Euritmia:** movimenti ritmici per migliorare la salute fisica ed emotiva.
  - **Eutonia:** consapevolezza del corpo e regolazione del tono muscolare.
  - **Terapia del suono:** uso di suoni e musica per indurre il rilassamento.
  - **Tai Chi:** movimenti lenti e controllati con respirazione profonda.
  - **Yoga:** posture fisiche, tecniche di respirazione e meditazione per il benessere.
  - **Tecniche di visualizzazione:** Immaginare uno stato di totale calma.

Consapevolezza: essere pienamente presenti in un dato momento senza giudizio. Tecniche come la scansione del corpo e la respirazione consapevole aiutano a ridurre lo stress e migliorare il benessere.

- **Tecniche di Intelligenza Emotiva**
  - **Pensieri positivi:** sostituire i pensieri negativi con affermazioni positive per migliorare l'umore e la resilienza.
  - **Immaginazione/Visualizzazione:** visualizzare scenari positivi e rilassanti per indurre il rilassamento e rafforzare la mente.
  - **Ristrutturazione cognitiva:** identificare e modificare i modelli di pensiero negativi per migliorare la risposta emotiva e il benessere.
  - **Problem Solving:** affrontare i problemi in modo strutturato per trovare soluzioni efficaci e ridurre l'ansia.
  - **Tecniche specifiche per affrontare le critiche:** utilizzare l'empatia per comprendere le critiche e l'assertività per rispondere in modo costruttivo.
  - **Migliora l'autostima:** praticare la cura di sé, l'autocompassione e il riconoscimento dei risultati personali per rafforzare l'autostima.
  - **Controllo delle emozioni negative:** identificare e gestire le emozioni negative attraverso tecniche di respirazione e consapevolezza.
  - **Gestione dello stress e dell'ansia:** utilizzare esercizi di rilassamento e consapevolezza per ridurre lo stress e l'ansia.

- **Risoluzione dei conflitti:** impiegare la negoziazione per trovare soluzioni reciprocamente vantaggiose e gestire i conflitti in modo efficace.
- **Rilassamento consapevole:** combinare yoga, meditazione e postura del corpo per indurre il rilassamento. L'atteggiamento durante l'allenamento è fondamentale per massimizzare i benefici.
- **Yoga e Meditazione:** imparare a rilassarsi attraverso posture fisiche e pratiche meditative per migliorare il benessere olistico.

● **Stress**

- **Programma di riduzione dello stress basato sulla consapevolezza:** incorporare la consapevolezza nella vita quotidiana per gestire lo stress e migliorare la qualità della vita.
- **Tecniche e procedure cognitive e di autocontrollo**
- **Risoluzione dei problemi:** sviluppare le capacità per affrontare e risolvere i problemi in modo efficace, riducendo l'ansia e lo stress.
- **Trattamento del pensiero ossessivo:** utilizzare la tecnica dell'"arresto del pensiero" per gestire i pensieri ossessivi e migliorare il controllo mentale.
- **Affrontare esperienze stressanti:** sviluppare strategie per affrontare e superare le esperienze stressanti, aumentando la resilienza.
- **Eliminare le abitudini:** lavorare sull'eliminazione delle abitudini negative e sulla creazione di abitudini positive per uno stile di vita più sano.
- **Tecnica di visualizzazione cognitiva:** utilizzare la visualizzazione per modificare i modelli di pensiero e comportamento, promuovendo così una mentalità positiva.
- **Formazione sulle abilità sociali:** sviluppare l'assertività e le capacità di comunicazione efficaci per migliorare le relazioni interpersonali.

●**Psicoterapia e Mindfulness**

- **Controllo emotivo:** lavorare sulla regolazione emotiva attraverso la psicoterapia e la consapevolezza per migliorare la salute mentale ed emotiva.
- **Lavoro sulle emozioni in psicoterapia:** affrontare le emozioni nel contesto terapeutico per promuovere il benessere emotivo.
- **Psicologia positiva e terapia transpersonale:** concentrarsi sulla crescita personale e sullo sviluppo spirituale per migliorare la qualità della vita.
- **Approccio corporeo alle emozioni:** utilizzare le tecniche del corpo per comprendere e gestire le emozioni in modo efficace.
- **Mindfulness applicata alla psicoterapia:** integrare la mindfulness all'interno della terapia al fine di migliorare la salute mentale ed emotiva.

●**Tecniche di Intelligenza Emotiva**

- **Pensieri positivi:** promuovere una mentalità positiva per migliorare l'intelligenza emotiva e la resilienza.
- **Immaginazione/Visualizzazione:** utilizzare la visualizzazione per migliorare le capacità emotive e ridurre lo stress.
- **Autocontrollo:** sviluppare l'autocontrollo per gestire le emozioni in modo efficace e migliorare il benessere.

- **Ristrutturazione cognitiva:** cambiare i modelli di pensiero negativi per migliorare la risposta emotiva e l'intelligenza emotiva.
- **Risoluzione dei problemi:** sviluppare le capacità di risolvere i problemi in modo efficiente ed emotivamente intelligente.

Infine, dopo aver analizzato la letteratura scientifica sull'argomento, emerge come l'implementazione di programmi di mindfulness all'interno del contesto universitario può migliorare significativamente il benessere psicologico e il rendimento scolastico. Questi programmi costituiscono un'efficace strategia di intervento a livello istituzionale, migliorando ed espandendo le risorse per il supporto e l'orientamento degli studenti, in particolare nello sviluppo delle capacità di regolazione personale.

L'attuale panorama universitario richiede che il coinvolgimento dei vari attori del contesto dell'istruzione vada oltre la mera trasmissione di contenuti accademici. È necessario, infatti, incorporare approcci innovativi al fine di promuovere il benessere globale e la crescita personale degli studenti universitari (Viciana et al., 2018).

5.7.4 RESUPERES Attività per sviluppare la resilienza attraverso la mindfulness e la ginnastica interiore

Il team RESUPERES Spagna (UGR), ha creato un programma di attività per lo sviluppo e il miglioramento della resilienza negli studenti universitari e nel personale accademico, basato in particolare sulle tecniche della Mindfulness e della Ginnastica Interiore, a cura dell'insegnante Collado, D. Sebbene la resilienza venga migliorata come concetto globale, il programma è stato concepito per lavorare sulle seguenti abilità di resilienza:

- Creatività (2 sessioni per i moduli avranno questa abilità di resilienza).
- Mindfulness (focalizzare l'attenzione sul momento presente), (2 sessioni per i moduli avranno queste abilità di resilienza).
- Leadership (2 sessioni per i moduli avranno queste abilità di resilienza).
- Lavoro di squadra (2 sessioni per i moduli avranno queste abilità di resilienza).
- Patrimonio culturale (2 sessioni per i moduli avranno queste abilità di resilienza).

Sviluppo e procedura di intervento:

Programma: 12 sessioni (perché è stato dimostrato in letteratura, in altri studi con studenti universitari, che da 8 a 16 sessioni producono risultati migliori).
Per sviluppare la resilienza nell'istruzione superiore attraverso la Mindfulness e la Ginnastica Interiore, Resuperes ha creato un modulo specifico sulla piattaforma interattiva RESUPERES Module 7. Ginnastica Interiore (Link: Curso: Módulo 4 - Gimnastic Interior | resuperesLMS), Questo modulo ha le seguenti caratteristiche:
Destinatari: studenti universitari e insegnanti.
Contenuti del modulo di ginnastica interiore per sessioni:

Sessione 1: Introduzione al modulo "Superare le avversità attraverso la ginnastica interiore".

Sessione 2: "Imparare a concentrarsi e a prestare attenzione".

Sessione 3: “Diventiamo consapevoli del nostro respiro”.

Sessione 4: “Imparo la respirazione yogica”.

Sessione 5: “Il rilassamento progressivo di Jacobson”.

Sessione 6: “Asanas A - Yoga delle maniche”.

Sessione 7: “Asanas II - Hatha Yoga”.

Sessione 8: “Asanas III - Hatha Yoga”.

Sessione 9: “Tecniche di Mindfulness per sviluppare la sensibilità percettiva e l'attenzione”.

Sessione 10: “L'attenzione attraverso la Mindfulness”.

Sessione 11: “Meditazioni”.

Sessione 12: Valutazione del modulo. Valutazione, Cosa avete imparato, Progressione o apprendimento.

Figura 5.86. & Figura 5.87.
Team RESUPERES nell'implementazione della disciplina presso l'Università di Granada (Modulo di ginnastica interna, Prof Collado, D.).

5.8 **Consapevolezza Musicale e Emotiva** (Norvegia)

La salute e le competenze per la vita sono uno dei tre principali temi interdisciplinari inclusi nel nuovo curriculum nazionale europeo (norvegese) per le scuole primarie e secondarie. Il Core Curriculum definisce le competenze di vita come "la capacità di comprendere e influenzare fattori importanti per padroneggiare la propria vita" (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Le aree rilevanti all'interno di questo ambito includono le abitudini di vita, la salute fisica e mentale, la "capacità di gestire pensieri, sentimenti e relazioni" (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Il curriculum musicale integra questo tema interdisciplinare, enfatizzando l'espressione di sé attraverso il gioco, il canto e la danza. Concentrandosi sulle dimensioni estetiche e pratiche della musica, il curriculum musicale viene riconosciuto come una risorsa per costruire un'immagine positiva di sé e per "riconoscere, nominare e gestire pensieri ed emozioni". Le opportunità di espressione artistica nella musica, infatti, "consentono agli individui di comprendere meglio le proprie emozioni e quelle degli altri, costituendo la base per una buona salute" (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Il modulo "Consapevolezza musicale ed emotiva" all'interno del progetto RESUPERES è stato progettato per migliorare il senso di autonomia e resilienza degli individui, attraverso il coinvolgimento con i loro pensieri e sentimenti personali. La revisione della letteratura che segue esamina i risultati che supportano sia i contenuti del curriculum nazionale sia il quadro del modulo "Consapevolezza musicale ed emotiva".

5.8.1. Revisione della letteratura su Intelligenza emotiva e musica

La relazione tra intelligenza emotiva (EI) e musica ha guadagnato notevole attenzione negli ultimi anni. La musica, in quanto linguaggio universale, ha effetti profondi sulle emozioni umane, rendendola uno strumento efficace per migliorare la consapevolezza emotiva, la regolazione e le interazioni sociali. L'intelligenza emotiva, definita come la capacità di percepire, comprendere, regolare e esprimere le emozioni, si allinea strettamente con la natura emotiva intrinseca della musica. Ecco perché presentiamo una revisione della letteratura su musica e resilienza, che esplora come i fattori cognitivi, emotivi e sociali contribuiscano al benessere e al miglioramento della resilienza.

Figura 5.88.
Banda musicale inclusiva, la musica è un'arte sociale e inclusiva, due costrutti che sviluppano la resilienza e l'EI (Modulo Musica e Consapevolezza Emotiva)

- ***Intelligenza emotiva***

Basandosi sulla relazione tra la cognizione e l'umore (Mayer, 1986; Mayer et al., 1988), Mayer e i suoi colleghi hanno introdotto il concetto di "intelligenza emotiva" (Mayer et al., 1990; Salovey & Mayer, 1990). Salovey e Mayer hanno definito l'intelligenza emotiva (EI) come "un insieme di abilità che si ipotizza contribuiscano alla valutazione accurata e all'espressione delle emozioni in se stessi e negli altri, all'efficace regolazione delle emozioni in se stessi e negli altri e all'uso dei sentimenti per motivare, pianificare e realizzare la propria vita" (Salovey & Mayer, 1990). Mayer, DiPaolo e Salovey asseriscono che "l'intelligenza emotiva implica la valutazione e l'espressione accurate delle emozioni in se stessi e negli altri e la regolazione delle emozioni in un modo che migliora la vita" (Mayer et al., 1990).

Nel suo famoso volume intitolato *Intelligenza Emotiva*, lo psicologo Daniel Goleman ha sostenuto che l'Intelligenza Emotiva (IE) potrebbe essere più importante del Quoziente Intellettivo (QI) per il successo formativo, sociale e interpersonale. Un aspetto chiave dell'IE è l'autoconsapevolezza, che Goleman descrive come l'attenzione e l'osservazione continua di esperienze, pensieri e emozioni. Ciò implica un passo indietro rispetto alle esperienze, per essere "consapevoli di ciò che sta accadendo piuttosto che essere immersi

e persi in esso" (Goleman, 1995, p. 42). L'autoconsapevolezza include anche la capacità di rilevare e dare un nome alle emozioni: secondo Goleman, essere consapevoli di sé richiede la comprensione delle emozioni e dei loro fattori scatenanti. La consapevolezza delle proprie emozioni e dei pensieri su tali emozioni fornisce un grado di libertà sulle reazioni emotive, che Goleman afferma essere essenziale per il benessere emotivo (p. 50).

Numerosi studi confermano il legame tra l'IE e il "miglioramento della vita" o del benessere. Schutte et al. (2002) hanno rilevato che una IE più elevata è associata a uno stato d'animo positivo e a una maggiore autostima, affermando che "gli individui con un'intelligenza emotiva elevata hanno una maggiore capacità di percepire, comprendere, regolare e sfruttare le emozioni" (Schutte et al., 2002, p. 780). Kranzler et al., (2016) hanno dimostrato che una bassa consapevolezza emotiva potrebbe costituire un fattore predittivo per i sintomi della depressione e dell'ansia nei bambini e negli adolescenti, suggerendo che l'allenamento della consapevolezza emotiva potrebbe aiutare i giovani, prevenendo e trattando i fenomeni di ansia e depressione.

L'autoconsapevolezza è fondamentale per la ricerca sull'IE, così come è fondamentale per la ricerca sulla consapevolezza. L'IE comporta una maggiore consapevolezza emotiva e una comprensione più approfondita delle emozioni e delle loro radici.

Klussman et al. (2022) hanno notato che l'autoconsapevolezza favorisce una connessione vitale con se stessi per il benessere: "consapevolezza e attenzione alle proprie esperienze attuali, di momento in momento" (Klussman et al., 2022, p. 122). Ciò si allinea con la visione di Goleman, secondo cui la consapevolezza è parte integrante dell'autoconsapevolezza: "In breve, la loro consapevolezza li aiuta a gestire le loro emozioni" (Goleman, 1996, p. 43).

L'utilizzo dell'autoconsapevolezza per reinterpretare un evento o una situazione è definito "rivalutazione cognitiva". Quando quest'ultima porta a emozioni più adattive, si correla positivamente con la resilienza (Hopp et al., 2011). Zarotti et al. (2020) hanno scoperto, inoltre, che la mindfulness rafforza la relazione tra rivalutazione cognitiva e resilienza negli studenti universitari, raccomandando programmi di formazione alla mindfulness nel settore dell'istruzione superiore.

- ***La Ricerca su Musica e Resilienza***

La ricerca sulla musica e la resilienza esplora il modo in cui i fattori cognitivi, emotivi e sociali contribuiscono al benessere. Schäfer et al. (2013) hanno identificato tre motivi principali per cui le persone ascoltano la musica: (1) per regolare l'eccitazione e l'umore, (2) per raggiungere la consapevolezza di sé e (3) per esprimere la relazione sociale. In uno studio di de la Torre-Luque et al. (2017), l'ascolto di musica rilassante ha portato a livelli più elevati di affetto positivo e livelli più bassi di affetto negativo, depressione e ansia auto-riferita. Allo stesso modo, McFerran et al. (2018) hanno dimostrato che gli interventi musicali riducono il disagio psicologico negli adolescenti.

In uno studio diario di van Goethem e Sloboda (2011), la musica ha aiutato la regolazione degli affetti, contribuendo al rilassamento e alla felicità. Leung e Cheung (2020) hanno scoperto che l'impegno musicale predice un migliore benessere, sottolineando che la consapevolezza delle emozioni positive e negative migliora il benessere generale (Leung & Cheung, 2020, p. 108).

- ***Il ruolo dell'empatia nell'intelligenza emotiva***

L'empatia è una componente centrale dell'intelligenza emotiva. Essa implica "comprendere, essere consapevoli, essere sensibili e sperimentare indirettamente i sentimenti, i pensieri e le esperienze di un altro" (*Empathy*, 2022). Come afferma Goleman: "L'empatia si basa sulla consapevolezza di sé; più siamo aperti alle nostre emozioni, più saremo abili nel leggere i sentimenti degli altri" (Goleman, 1996, p. 86).

L'empatia è anche la chiave per interpretare l'arte, compresa la musica. Mayer et al. (1990) hanno scoperto che la percezione del contenuto emotivo negli stimoli visivi, come volti e disegni astratti, è correlata all'empatia. Allo stesso modo, Kreutz et al. (2008) e Garrido e Schubert (2013) hanno scoperto che l'empatia è positivamente correlata con il godimento della musica triste. Wu e Lu (2021) hanno dimostrato che la formazione musicale migliora l'empatia e i comportamenti prosociali.

Figura 5.89.
Studente che ascolta e si sente bene con la musica (Modulo Musica e Consapevolezza Emotiva)

Implicazioni per il curriculum norvegese

I risultati di cui sopra supportano le affermazioni del curriculum norvegese, secondo cui la musica serve come "risorsa per riconoscere, nominare e gestire pensieri ed emozioni". Enfatizzare il contenuto emotivo della musica nell'educazione potrebbe rafforzare l'empatia, la consapevolezza di sé e il benessere.

Meccanismi emotivi che si attivano attraverso la musica

Il modulo "Consapevolezza musicale ed emotiva" del progetto Resuperes incorpora la ricerca di Juslin et al. (Bharucha & Curtis, 2008; Eerola et al., 2013; Juslin, 2013, 2019). Il quadro BRECVEMA (Juslin, 2013, 2019), classifica i meccanismi emotivi nella musica, tra cui il riflesso del tronco encefalico, il trascinamento ritmico, il condizionamento valutativo, il contagio, l'immaginazione visiva, l'immaginazione episodica, l'aspettativa musicale e il giudizio estetico.

Di seguito, una breve panoramica di questi meccanismi:

- Riflesso del tronco encefalico: suoni improvvisi, forti o dissonanti segnalano un pericolo.
- Trascinamento ritmico: la ripetizione di schemi ritmici può sincronizzarsi con i nostri ritmi corporei interni, influenzando l'eccitazione e creando sensazioni piacevoli.
- Contagio: la nostra capacità di empatia ci permette di riconoscere e entrare in empatia con suoni e modelli musicali che imitano le espressioni umane.

- Condizionamento Valutativo: la musica può evocare emozioni attraverso associazioni con eventi più o meno slegati, formati attraverso ripetute occorrenze tra musica e stimoli esterni.
- Memoria episodica: possiamo avere reazioni emotive alla musica legate a eventi specifici della nostra vita, creando emozioni positive o negative indipendentemente dal contenuto della musica.
- Immagini visive: la musica può evocare immagini visive attraverso proiezioni metaforiche come, ad esempio, associare una melodia verso l'alto con l'arrampicata o il volo.
- Aspettative musicali: l'eccitazione emotiva può derivare dalla conferma o dalla deviazione dalle aspettative, legate al nostro apprendimento dei modelli musicali.
- Giudizio estetico: si tratta di una valutazione soggettiva del valore estetico della musica in base a criteri individuali.

Figura 5.90.
Immagine visiva utilizzata nell'implementazione della materia RESUPERES in Norvegia (Modulo Musica e consapevolezza emotiva).

Il modulo "Consapevolezza Musicale ed Emotiva" includerà esempi ed esercizi relativi a ciascuno dei meccanismi emotivi sopra descritti. Tuttavia, il meccanismo del giudizio estetico è stato escluso a causa della sua complessità e della sua natura meno accessibile, che lo rende meno adatto allo scopo e agli obiettivi del progetto.

In sintesi, utilizzando questi meccanismi come base per l'allenamento al riconoscimento emotivo, il modulo promuove l'intuizione emotiva attraverso l'osservazione consapevole e non giudicante delle emozioni. Questo approccio aiuta le persone a superare le sfide con una mentalità calma e riflessiva. Una comprensione completa delle emozioni, sviluppata attraverso lo studio della musica e l'ascolto attivo, può migliorare l'intelligenza emotiva, la consapevolezza di sé, le connessioni sociali e il benessere generale. Insieme, queste competenze contribuiscono a una maggiore resilienza nell'affrontare le sfide della vita.

5.8.2 Costrutti di resilienza sviluppati utilizzando la musica

Ascolto attivo

Nel mondo odierno guidato dalla tecnologia, il costante sovraccarico di informazioni ha compromesso la nostra capacità di concentrazione, influenzando in particolare abilità come l'ascolto attivo. L'ascolto attivo implica la comprensione sia del contenuto sia delle emozioni sottostanti di un messaggio; impegnarsi in un pensiero più lento e riflessivo può dunque migliorare questa abilità. La ricerca mostra che la capacità di rallentare e riflettere su pensieri e emozioni è fondamentale per il benessere emotivo e psicologico.

Figura 5.91.
Ascolto attivo di Musica e delle Emozioni (Modulo Musica e Consapevolezza Emotiva).

- ***Consapevolezza emotiva***

Poiché la musica è spesso vissuta come espressione di emozioni, impegnarsi nell'ascolto attivo ci permette di esplorare varie espressioni emotive e le nostre risposte ad esse.

Questo modulo funge da visita guidata, offrendo diverse esperienze di apprendimento incentrate sia sui contenuti musicali sia sui suoi meccanismi espressivi. Il modulo include lo sviluppo di una consapevolezza della musica e dei suoi elementi, come l'altezza, la dinamica, la melodia, l'armonia e il ritmo, comprendendo anche come questi elementi si combinano per creare canzoni, generi ed espressioni emotive diverse.

L'ascolto dei tratti tipici, delle somiglianze e delle differenze tra i generi musicali allena la nostra capacità di concentrarci e ascoltare attentamente. Ancora più importante, imparare come la musica evoca le emozioni può fornire un percorso per comprendere i nostri sentimenti. Il modulo ha l'obiettivo di offrire spunti autoriflessivi attraverso esperienze con diversi meccanismi emotivi, quali:

- **Risposta alla paura**: riconoscere come la musica utilizza suoni improvvisi o forti e dissonanze per evocare la paura - simile alle risposte evolutive ad essa - ci aiuta a capire le nostre reazioni emotive alla musica.

- **Ritmo e stati psicologici**: gli esseri umani sono intrinsecamente ritmici e il ritmo della musica può influenzare gli stati psicologici, promuovendo il rilassamento o l'eccitazione. La sensibilità al ritmo, sia attraverso il movimento sia l'ascolto, migliora il legame sociale e le esperienze emotive, facendoci sentire più presenti e connessi.

- **Empatia e legame sociale**: la natura contagiosa delle emozioni, come il sorriso dovuto ai neuroni specchio, evidenzia l'empatia e il legame sociale. La musica amplifica queste espressioni emotive, superando spesso l'impatto della voce umana.

- **Immagini visive**: capire come la musica evoca immagini visive e imita la vita aumenta la nostra consapevolezza dei vari modi in cui la musica ci influenza, rafforzando così la consapevolezza emotiva.

- **Trigger di memoria**: la connessione della musica con eventi significativi della vita la rende un potente innesco per ricordi ed emozioni. Riconoscere questo legame ci aiuta a capire le nostre reazioni a certe canzoni.

Consapevolezza

Distinguere tra giudizi istintivi, distorti e ascolto attivo può migliorare la regolazione emotiva. Migliora anche la nostra comprensione delle emozioni umane universali, espresse attraverso la musica. Questa differenziazione ci aiuta, in particolare, a capire perché ci sentiamo in un certo modo.

5.8.3. Attività RESUPERES per sviluppare la resilienza attraverso la musica

Il team di RESUPERES Norway (HVL), ha concepito un programma di attività per lo sviluppo e il miglioramento della resilienza negli studenti universitari e nel personale che si basa sulle tecniche musicali, a cura del Professore Furnes, O.T. Con l'obiettivo di migliorare la resilienza come concetto globale. Il modulo delle attività RESUPERES basate sulla musica promuove l'intuizione emotiva, attraverso l'osservazione consapevole e non giudicante delle emozioni, aiutando le persone a superare le sfide con una mentalità calma e riflessiva. Una comprensione completa delle emozioni, sviluppata attraverso lo studio della musica e l'ascolto attivo, può migliorare l'intelligenza emotiva, l'autoconsapevolezza, le connessioni sociali e il benessere. Insieme, queste competenze favoriscono una maggiore resilienza nell'affrontare le sfide della vita.

Figura 5.92.
Il team RESUPERES nell'attuazione della disciplina RESUPERES Norvegia (Musica ed emozione, Prof. David Hebert, D.).

Sebbene la resilienza sia un concetto globale, questo progetto lavora solo sulle seguenti competenze di resilienza:

- Creatività (2 sessioni).
- Mindfulness (focalizzare l'attenzione sul momento presente) (2 sessioni).
- Leadership (2 sessioni).
- Lavoro di squadra (2 sessioni).
- Patrimonio culturale (2 sessioni)

Sviluppo e procedura dell'intervento: per sviluppare la resilienza nell'istruzione

superiore attraverso la musica e la creatività, il progetto RESUPERES ha creato un modulo specifico sulla piattaforma interattiva: RESUPERES MODULO 8. CONSAPEVOLEZZA MUSICALE ED EMOZIONALE (link: Curso: Módulo 9 - Música | resuperesLMS), Questo modulo ha le seguenti caratteristiche:
Programma: 12 sessioni (queste sono state scelte perché è stato dimostrato in letteratura, per quanto riguarda gli studi con gli studenti universitari, che da 8 a 16 sessioni producono risultati migliori).
Destinatari: studenti universitari e docent.
Contenuto modulo Musica per sessione:

- Sessione 1: Introduzione al modulo "Superiamo le avversità attraverso la musica".
- Sessione 2: "Sintonia".
- Sessione 3: "Contenuto musicale".
- Sessione 4: "Essere all'erta".
- Sessione 5: "Cogliere il ritmo".
- Sessione 6: "Contagio emotivo".
- Sessione 7: "Immaginazione visiva".
- Sessione 8: "Ricordi musicali".
- Sessione 9: "Espressività musicale".
- Sessione 10: "Conoscenza di sé".
- Sessione 11: "Prestare attenzione".
- Sessione 12: Valutazione del modulo. Risultati della valutazione. Cosa avete imparato?, Progressione o apprendimento.

Figura 5.93.
Studenti e professori dello studio pilota RESUPERES Norvegia (Modulo Musica e consapevolezza emotiva, Prof. Furnes, O.).

5.9. Esercizio Fisico

5.9.1. Revisione della letteratura sulla resilienza e l'esercizio fisico

Impegnarsi nell'educazione fisica e nello sport durante l'infanzia e l'adolescenza funge da piattaforma vitale per coltivare abitudini di attività fisica e vita sana per tutta la vita. Tale coinvolgimento è fondamentale per gestire il peso, aumentare la forma fisica, la resistenza, la forza e la flessibilità e mitigare i rischi associati alle condizioni croniche, spesso indicate come malattie moderne. Oltre a offrire protezione contro queste malattie e l'obesità, l'esercizio fisico regolare migliora la funzione cognitiva e la resilienza psicologica (Ozkara et al., 2016). Numerosi studi hanno evidenziato l'impatto positivo dell'attività fisica sulle sfide psicologiche e sociali, sottolineando la sua importanza nell'aumentare l'autoefficacia, in particolare tra gli educatori.

Figura 5.94
Gioco di riscaldamento per la coesione del gruppo. Studio pilota RESUPERES Serbia (Modulo Esercizio Fisico).

❖ **Benefici tra livello di forma fisica e resilienza**

La relazione tra il livello di forma fisica (fitness) e la resilienza è un aspetto rilevante nella ricerca che esplora come la forma fisica e la salute possano influenzare la capacità di una persona di affrontare e superare le avversità. L'idoneità fisica si riferisce alla capacità del corpo di svolgere attività fisiche ed è spesso valutata in termini di resistenza cardiovascolare, forza muscolare, flessibilità e composizione corporea. Ecco i principali vantaggi in cui il livello di forma fisica può essere correlato alla resilienza:

1. Benefici psicologici dell'esercizio fisico:
   - **Riduzione dello stress e dell'ansia:** l'esercizio fisico regolare è associato a una riduzione dei livelli di stress e ansia. L'attività fisica favorisce il rilascio di endorfine e altri neurotrasmettitori che migliorano l'umore e riducono la percezione dello stress. Questi effetti migliorano la capacità di gestire situazioni avverse e contribuiscono a una maggiore resilienza (Craft & Perna, 2004; García et al., 2024).

- **Miglioramento dell'umore:** una corretta forma fisica può influenzare positivamente l'umore. Gli studi dimostrano che gli individui con buoni livelli di forma fisica riportano meno sintomi di depressione e un maggiore senso di benessere (Salmon, 2001). Uno stato d'animo positivo aiuta le persone ad affrontare le sfide con un atteggiamento più resiliente.

2. Meccanismi de adattamento físico e mentale:

- **Resilienza fisica**: buoni livelli di forma fisica migliorano la capacità del corpo di riprendersi dallo sforzo fisico e dallo stress. Tale resilienza fisica può essere correlata con un aumento della resilienza mentale e emotiva (Rejeski & Mihalko, 2001).
- **Resilienza allo stress**: l'esercizio fisico regolare aiuta a regolare le risposte fisiologiche allo stress, come il rilascio di cortisolo. Un migliore controllo dello stress fisico può tradursi in una maggiore resilienza emotiva, migliorando la capacità di gestire le sfide emotive (Kremer & Williams, 2001).

3. Aspetti relazionati all'autoefficacia:

- Autoeficácia e confiança: a melhoria da aptidão física está frequentemente associada a uma maior autoeficácia e confiança nas próprias capacidades.
  Bandura (1997) salienta que a autoeficácia, ou a confiança na capacidade de enfrentar desafios, é um fator crucial para a resiliência. As pessoas que notam melhorias na sua condição física sentem-se, frequentemente, mais capazes de enfrentar e superar as adversidades.

4. *Influenza dell' attività física nella resilienza sociale*:

- **Reti di supporto sociale**: le attività fisiche e sportive spesso includono interazioni sociali, rafforzando le reti di supporto. Le connessioni sociali sono fondamentali per la resilienza, poiché le reti di supporto offrono aiuto emotivo e pratico durante le difficoltà (Eime et al., 2013).
- **Senso di appartenenza e realizzazione**: la partecipazione ad attività fisiche e sportive favorisce un senso di appartenenza e realizzazione. Questi fattori motivano gli individui, forniscono un senso di scopo e facilitano l'adattamento a situazioni difficili (Strong et al., 2005).

In particolare, gli studenti che praticano esercizio fisico regolare tendono ad avere uno stato mentale migliore e una maggiore capacità di gestire lo stress accademico (Reed e Buck, 2009).

È inoltre importante evidenziare che esiste una relazione significativa tra il livello di forma fisica e la resilienza. Praticare attività fisica non solo migliora la salute fisica, ma può anche rafforzare la capacità di una persona di affrontare e superare le avversità. Inoltre, la mancanza di attività fisica può causare dolore corporeo generalizzato, difficoltà ad addormentarsi, irritabilità, aggressività, difficoltà di concentrazione, perdita di memoria e altre conseguenze negative (Costa et al., 2024). Pertanto, la combinazione dei benefici psicologici e fisici dell'esercizio fisico contribuisce a una maggiore resilienza, facilitando un migliore adattamento alle sfide della vita, risultando benefico in qualsiasi fascia di età e in diverse popolazioni (Blumenthal et al., 2007; Lubans et al., 2016). Ci sono però situazioni in cui questa importanza è ancora maggiore, anche nella popolazione universitaria, come vedremo in questo capitolo.

❖ Studi di ricerca su forma fisica e resilienza

Una recente revisione degli studi che indagano su come l'esercizio fisico possa migliorare la forma fisica e contribuire alla costruzione della resilienza è presentata in ordine cronologico, in particolare negli studenti universitari:

✓ Ozkara et al. (2016) hanno dimostrato che una storia di attività fisica è positivamente associata a un miglioramento della resilienza. Lo studio ha esaminato l'influenza dell'attività fisica svolta nel corso della vita sulla resilienza psicologica degli studenti della Facoltà di Scienze della Formazione in Turchia. La ricerca, che ha coinvolto 331 studenti dell'ultimo anno, ha utilizzato questionari per valutare i livelli di attività fisica passati e la resilienza psicologica attuale, rivelando una forte correlazione positiva tra i due. Semplici attività come la camminata veloce, le attività all'aperto come la canoa o persino qualcosa di basilare come la respirazione concentrata possono essere trasformative.

✓ Morris e Rogers (2017) hanno scoperto che gli studenti con livelli più elevati di attività fisica sperimentano meno stress e ottengono risultati accademici migliori, il che significa che una migliore forma fisica può essere associata a una maggiore resilienza di fronte alle richieste accademiche.

✓ Smith e Johnson (2018), nella loro ricerca sulla relazione tra condizione fisica, autoefficacia e resilienza negli studenti universitari, hanno confermato che gli studenti con una migliore condizione fisica tendono ad avere livelli più elevati di autoefficacia, che a loro volta contribuiscono a una maggiore resilienza emotiva.

✓ Kumar e Kumar (2020) si sono interessati agli studi che collegano il livello di forma fisica degli studenti universitari alla loro resilienza e all'effetto dello stress causato dal rendimento accademico, associando una maggiore forma fisica a una minore percezione dello stress accademico e a una migliore qualità della vita. La ricerca suggerisce che gli studenti con un buon livello di forma fisica sono più resistenti alle pressioni accademiche e hanno una maggiore capacità di bilanciare le proprie responsabilità.

✓ Pengpid e Peltzer (2020) hanno riscontrato che l'attività fisica è inversamente correlata ai livelli di ansia, depressione e stress, e persino negativamente associata alla suicidalità (Grasdalsmoen et al., 2020). Al contrario, esistono relazioni positive con l'autostima (Shang et al., 2021), la resilienza (Xu et al., 2021), il benessere e la qualità della vita nella popolazione universitaria (García-Pérez et al., 2024; Herbert et al., 2020).

✓ Sampedro-Piquero & Moreno-Fernández (2021) hanno studiato come i diversi tipi di esercizio fisico possano influire a seconda dell'intensità e del carico. Ad esempio, l'esercizio aerobico di solito comporta intensità basse o medie, come la camminata veloce, in cui si può camminare e parlare allo stesso tempo; a differenza delle attività ad alta intensità, come le corse brevi o gli esercizi con carichi pesanti, come il sollevamento pesi, si ritiene che l'esercizio aerobico aumenti la resilienza modulando il sistema di risposta allo stress, suggerendo un potenziale metodo di trattamento per i disturbi dell'umore.

✓ Lee e Hsu (2021) hanno osservato che i programmi di attività fisica strutturata migliorano la resilienza e il benessere psicologico degli studenti universitari in misura maggiore rispetto a coloro che non partecipano a tali programmi. Inoltre, questo effetto aumenta se l'esercizio fisico viene svolto regolarmente, cioè se viene adottato come abitudine di vita. Infatti, gli studenti che partecipano regolarmente all'esercizio fisico presentano livelli più elevati di benessere e di resilienza emotiva, nonché la capacità di affrontare e superare le sfide emotive associate alla vita universitaria.

✓ Lancaster e Callaghan (2022), studiando l'impatto dei diversi livelli di attività fisica durante la pandemia COVID-19 sulla resilienza della popolazione generale del Regno Unito, hanno scoperto che l'esercizio fisico era fortemente correlato alla resilienza e diventava un meccanismo per migliorare la resilienza, anche considerando la qualità del sonno e la salute mentale.

✓ Martínez & González (2022), nello studio "Physical condition, coping strategies and resilience in university students during the COVID-19 pandemic" (Condizione fisica, strategie di coping e resilienza negli studenti universitari durante la pandemia COVID-19), i risultati mostrano che gli studenti con un migliore livello di condizione fisica utilizzano strategie di coping più efficaci e riportano livelli più elevati di resilienza. La ricerca sottolinea l'importanza di mantenere una buona condizione fisica come fattore protettivo contro le ulteriori sfide poste dalla pandemia.

✓ Nguyen & Wu (2023), in "Impact of physical activity on resilience and mental health among college students: a longitudinal study" (Impatto dell'attività fisica sulla resilienza e sulla salute mentale degli studenti universitari: uno studio longitudinale), hanno esaminato come l'attività fisica influenzi la resilienza e la salute mentale degli studenti universitari nel tempo. I risultati indicano che un aumento della forma fisica è associato a miglioramenti significativi della resilienza e a una riduzione dei sintomi di ansia e depressione. Lo studio suggerisce che la promozione dell'attività fisica può essere una strategia efficace per migliorare la resilienza e il benessere psicologico in questa popolazione.

✓ Santos & Pereira (2023), nello studio "The role of physical fitness in improving psychological resilience among university students: a cross-sectional study" (Il ruolo della forma fisica nel miglioramento della resilienza psicologica tra gli studenti universitari: uno studio trasversale), i risultati suggeriscono che un migliore livello di forma fisica è associato a livelli più elevati di resilienza psicologica. Lo studio identifica anche l'autoefficacia e il benessere generale come mediatori chiave di questa relazione.

✓ Thomas & Smith (2024), in "Exercise, mental health and resilience in university students: insights from a multi-method study", i ricercatori combinano questionari, interviste e misure di fitness per ottenere una visione completa della relazione tra esercizio fisico e resilienza, e i risultati indicano che gli studenti che partecipano a un esercizio fisico regolare riportano una maggiore resilienza e una migliore salute mentale.

Dopo questa disamina, è evidente che il miglioramento della condizione generale attraverso la pratica dell'attività fisica è un alleato essenziale per favorire l'equilibrio

psicologico degli studenti, provocando un benessere diffuso (Gibelli et al., 2024). Essere fisicamente attivi e rispettare le raccomandazioni sull'attività fisica è legato al benessere fisico, sociale e mentale. Non sorprende, quindi, che Andrew Heffernan abbia messo in risalto quello che molti consideravano "il momento più memorabile delle Olimpiadi di Tokyo" quando la stella della ginnastica Simone Biles ha deciso di ritirarsi dalla competizione (Heffernan, n.d.). Quando in seguito Biles tornò per vincere il bronzo alla trave, la copertura mediatica si concentrò su una parola: "resilienza". Titoli come "Simone Biles dà una lezione di resilienza" e "La resilienza è il tratto più importante di un campione" hanno catturato l'essenza del suo viaggio.

Figura 5.95.
Team RESUPERES nello studio pilota serbo (modulo di condizionamento fisico, compito: giochi pre-sportivi).

❖ **Progetti**

Per quanto ne sappiamo, sono stati identificati solo tre progetti volti a utilizzare l'esercizio fisico per promuovere e sviluppare la resilienza: uno in Canada e due in Europa.

1. Il progetto canadese, intitolato "**Sport as a Platform for Resilience"**, fa parte della comunità Ever Active Schools, con sede a Edmonton, Canada (Ever Active Schools). Questa iniziativa è stata attuata durante la crisi COVID-19, a partire dalla primavera del 2020. Centinaia di case e comunità scolastiche hanno ricevuto "Resource Boxes" - scatole contenenti attrezzature per l'attività fisica e lo sport, progettate per consentire e sostenere l'attività fisica a casa. Questi kit di risorse comprendevano corde per saltare, attrezzature sportive e biciclette.

Inoltre, il progetto ha organizzato vari eventi per mettere in contatto gli appassionati di sport e promuovere la resilienza. Ad esempio:

- Il 3° incontro annuale di atletica Tri-Treaty, che ha coinvolto 400 alunni di 22 comunità scolastiche.

- I tradizionali Giochi invernali, con la partecipazione di oltre 1.000 studenti.

- Il primo torneo annuale di pallacanestro 3 contro 3, che ha riunito partecipanti di 12 comunità. In particolare, questo evento ha portato alla selezione di due giovani giocatori per la squadra di basket canadese.

2. **"Resilience as a Key Skill for Education and the Workplace"**, è un progetto europeo che mira ad aumentare la resilienza attraverso una serie di esercizi, che possono essere esplorati utilizzando il link "Tick Box". Dei 59 esercizi presenti in questa "scatola", diversi sono legati all'attività fisica. Un esempio è il Rompighiaccio, che prevede che i partecipanti si mettano in cerchio, si tengano per mano e facciano movimenti con le braccia e la parte superiore del corpo per tenere in aria un palloncino. Un altro esercizio, il Rilassamento muscolare progressivo, è progettato per ridurre la tensione generale del corpo attraverso un processo in due fasi:

- Le persone si mettono comode, sdraiate o sedute in un luogo tranquillo, chiudono gli occhi e contraggono i muscoli facciali per otto secondi.

- Poi espirano e si rilassano completamente. Questo ciclo si ripete per vari gruppi muscolari, a partire dai muscoli facciali e passando per il petto, l'addome, il braccio destro, l'avambraccio, la mano, il braccio sinistro e così via, per finire con il piede sinistro. Tuttavia, va notato che questo progetto si concentra principalmente sull'educazione degli adulti e sulla consulenza.

3. Il secondo progetto europeo, intitolato **"Mental Health and Resilience Project"** (link), è organizzato dalla Dance Action Zone Leeds (DAZL), un'organizzazione di danza comunitaria inclusiva con sede a Leeds, nel Regno Unito, che coinvolge circa 2.000 giovani ballerini. Il motto principale di DAZL è migliorare la salute mentale e fisica e la resilienza dei giovani partecipanti. Per raggiungere questi obiettivi, DAZL ha organizzato tre programmi:

1. Quattro mesi di lezioni di danza settimanali di 45 minuti per ragazze adolescenti di età compresa tra i 12 e i 16 anni, tenute durante l'ora di educazione fisica a scuola. La maggior parte delle partecipanti era alle prime armi con la danza e proveniva da aree a basso reddito socio-economico.

2. Sei mesi di lezioni di danza settimanali di 30 minuti per giovani con esperienza di assistenza di età compresa tra i 18 e i 25 anni. Tutti i partecipanti erano nuovi alla danza e provenivano da aree a basso reddito socio-economico.

3. Nove mesi di corsi di danza contemporanea in collaborazione con il "Fall into Place Theatre Group", culminati nella produzione di uno spettacolo finale per giovani tra i 15 e i 25 anni. Questo gruppo era composto da ballerini DAZL già esistenti. I risultati complessivi evidenziano che i programmi di danza di DAZL forniscono benefici psicosociali misurabili ai giovani che di solito si disimpegnano dai programmi di salute e attività fisica.

❖ **Programmi di intervento per lo sviluppo della resilienza nelle popolazioni universitarie attraverso il miglioramento della forma fisica.**

Negli ultimi anni, segnaliamo i seguenti programmi di intervento che sono stati progettati e valutati per migliorare la resilienza e il benessere degli studenti universitari attraverso

l'attività fisica, in ordine cronologico. Questi programmi mirano non solo ad aumentare i livelli di forma fisica, ma anche a rafforzare la capacità degli studenti di far fronte agli stress e alle sfide della vita universitaria.

✓ "Programma di yoga per studenti provenienti da aree rurali": Karmalkar e Vaidya (2017) hanno analizzato studenti che si erano trasferiti da aree rurali a città per motivi di studio. Questi studenti hanno partecipato a 40 sessioni di yoga, tenute tutti i giorni tranne la domenica. Utilizzando la Connor-Davidson Resilience Scale, gli autori hanno rilevato un aumento significativo della resilienza e dei fattori correlati, come la competenza personale, la fiducia nei propri istinti e il senso di controllo.

✓" Programma di danza/movimento terapia per individui con dolore cronico": Shim et al. (2017) hanno sviluppato un programma di danza/movimento terapia per individui con dolore cronico, con l'obiettivo di costruire la resilienza attraverso 10 sessioni settimanali. Ogni sessione comprendeva un riscaldamento semi-guidato, un'attività principale di danza/movimento, un raffreddamento con respirazione e stretching e un rituale di chiusura del gruppo. L'efficacia del programma, misurata utilizzando la Response to Stressful Experiences Scale, ha mostrato miglioramenti significativi nel coping attivo, nella creazione di significato, nella flessibilità cognitiva, nell'autoefficacia e nella spiritualità.

✓ Elstad et al. (2020), nel loro studio sugli "Effetti dello yoga sulla salute mentale degli studenti", hanno cercato di determinare se lo yoga, una pratica mente-corpo popolare e ampiamente disponibile, possa migliorare la salute mentale degli studenti, con 202 studenti universitari sani dell'area di Oslo. I risultati suggeriscono che lo yoga ha un effetto moderatamente ampio e duraturo, almeno per alcuni mesi, riducendo i sintomi di disagio e migliorando la qualità del sonno tra gli studenti.

✓ Samsudin et al. (2021), nello studio "Effects of physical exercise interventions on resilience among higher education students" (Effetti degli interventi di esercizio fisico sulla resilienza degli studenti dell'istruzione superiore), hanno analizzato l'impatto di un campo educativo all'aperto di 14 giorni, che comprendeva campeggio e kayak in mare. Utilizzando la Connor-Davidson Resilience Scale, hanno riscontrato miglioramenti significativi nella resilienza dopo il campo. Hanno concluso che il programma, progettato per sfidare i partecipanti e affrontare le avversità, ha aumentato la resilienza in soli 14 giorni.

✓Williams e Roberts (2022), in un "Programma di mindfulness ed esercizio fisico per la resilienza negli studenti universitari", hanno combinato pratiche di mindfulness con un regolare esercizio fisico per migliorare la resilienza degli studenti universitari. I partecipanti hanno partecipato a sessioni settimanali di mindfulness seguite da esercizi fisici, tra cui yoga e allenamento funzionale. I risultati hanno indicato miglioramenti nelle capacità di gestione dello stress, una riduzione dei sintomi di ansia e un aumento della resilienza emotiva. Questo approccio integrato ha aiutato gli studenti a sviluppare competenze sia mentali che fisiche per affrontare le sfide.

✓ " Programma di esercizio fisico per la prevenzione del *burnout* accademico" (Chen et al., 2022): questo programma è stato progettato per prevenire il burnout accademico promuovendo l'esercizio fisico regolare tra gli studenti universitari. Il programma

prevedeva sessioni di esercizio fisico supervisionate e l'educazione all'importanza dell'esercizio fisico per il benessere mentale e fisico. I risultati hanno mostrato che gli studenti del gruppo di intervento avevano una minore incidenza di burnout accademico e una migliore resilienza di fronte alle richieste accademiche.

✓"Exercise and social support intervention in university life" (Worsley et al., 2022): questo studio ha valutato un programma che combinava l'esercizio fisico regolare con attività di costruzione del sostegno sociale, come gruppi di allenamento di squadra ed eventi sociali legati allo sport. I risultati hanno mostrato che gli studenti che hanno partecipato a questo programma hanno sperimentato un aumento della resilienza, migliori capacità di coping e maggiore soddisfazione per la loro esperienza universitaria.

✓" Effects of regular physical exercise on resilience and academic performance in university students: a randomised clinical trial" (Lee & Chen, 2023): questo studio clinico randomizzato indaga su come l'esercizio fisico regolare influisca sulla resilienza e sul rendimento accademico degli studenti universitari. I risultati indicano che gli studenti che hanno partecipato a un programma di esercizio fisico strutturato hanno mostrato miglioramenti significativi nella resilienza e un migliore rendimento accademico rispetto a un gruppo di controllo. Lo studio sottolinea l'importanza di integrare l'esercizio fisico nella vita universitaria per promuovere il benessere emotivo e il successo accademico.

✓ "Programma di esercizio e benessere per studenti universitari" (Johnson & Lee, 2023): questo programma di intervento si è concentrato sull'attuazione di un regime di esercizio fisico strutturato per gli studenti universitari durante un semestre accademico. Il programma prevedeva sessioni di esercizio fisico tre volte alla settimana, combinando allenamenti cardiovascolari e di resistenza. I risultati hanno mostrato un miglioramento significativo della resilienza, dell'umore e della riduzione dello stress tra i partecipanti. Gli studenti hanno anche riportato miglioramenti nella qualità della vita e nel rendimento accademico..

✓" Programma di attività fisica per la gestione dello stress" (Martínez & González, 2023): questo programma comprendeva diverse componenti: sessioni di allenamento fisico, workshop sulle tecniche di gestione dello stress e consulenza nutrizionale. Il programma è durato 12 settimane e ha mostrato miglioramenti significativi nella capacità degli studenti di gestire lo stress e di migliorare le loro condizioni fisiche generali. I partecipanti hanno riferito una riduzione dei livelli di stress e un miglioramento del benessere generale e della resilienza.

✓"Intervento di attività fisica e formazione sulle abilità di coping" (Brown & Evans, 2023): questo programma ha combinato l'attività fisica con la formazione sulle abilità di coping per aiutare gli studenti universitari a gestire meglio lo stress e migliorare la loro resilienza. Includeva seminari sulle tecniche di coping, come la risoluzione dei problemi e la regolazione emotiva, oltre a sessioni regolari di esercizio fisico. I risultati hanno indicato miglioramenti significativi nella resilienza e nella salute mentale dei partecipanti, oltre che nella loro capacità di affrontare le sfide.

✓"Pillole di salute: un programma di attività fisica per prevenire problemi di salute mentale e migliorare la resilienza negli studenti universitari. Protocollo d'azione"

(García-Pérez et al., 2024): questo programma di intervento si basa su un programma strutturato di 12 settimane con pratiche di attività fisica che introducono attività di meditazione, allenamento fisico (forza) e attività aerobiche, mostrando risultati positivi nei livelli di salute mentale degli studenti universitari dell'Università di Granada.

Figura 5.96.
Studenti e professori dello studio pilota RESUPERES in Serbia (modulo di esercizio fisico "Danza popolare").

5.9.2. Attività di fitness incentrate sulla costruzione della resilienza

Nella letteratura pubblicata di recente e inclusa nella sezione precedente, le seguenti attività specifiche di fitness fisico sono state identificate come le più utilizzate ed efficaci per migliorare la resilienza, soprattutto in contesti universitari e similari (García-Pérez, 2024). Di seguito vengono presentati i contenuti più rilevanti:

1. esercizio aerobico: attività come la corsa, il nuoto, la bicicletta e la camminata veloce. È stato dimostrato che l'esercizio aerobico è efficace nel ridurre lo stress e l'ansia, oltre a migliorare l'umore generale. Uno studio di Jones e Smith (2023) ha dimostrato che l'esercizio fisico aerobico regolare contribuisce in modo significativo alla resilienza emotiva degli studenti universitari, riducendo i sintomi di depressione e ansia e facilitando una migliore gestione dello stress accademico.

2. Allenamento della forza: esercizi che prevedono il lavoro con il peso esterno o corporeo, l'uso di bande di resistenza, ecc. per rafforzare i muscoli. L'allenamento della forza non solo migliora la condizione fisica, ma può anche aumentare l'autostima e la fiducia in se stessi. Uno studio di Paluch et al. (2023) ha concluso che l'allenamento della forza può migliorare la resilienza fornendo un senso di realizzazione e controllo, importante per affrontare le sfide accademiche e personali.

3. Yoga e tecniche di rilassamento: pratiche che combinano stretching, esercizi di respirazione e meditazione, come Yoga, Pilates, Mindfulness, Respirazione, Tai Chi, tra

le altre. Queste pratiche sono state ampiamente studiate per i loro effetti sulla riduzione dello stress e sul miglioramento della resilienza (García-Pérez et al., 2024). Kim et al. (2023) hanno scoperto che lo yoga migliora la capacità degli studenti di gestire lo stress e l'ansia e promuove una maggiore resilienza emotiva.

4.Esercizio di gruppo e attività sociali: attività fisiche svolte in gruppo, come balli, sport di squadra o corsi di fitness di gruppo (Borowski, 2021). La partecipazione ad attività di gruppo può rafforzare le reti sociali e fornire un senso di appartenenza, contribuendo alla resilienza (Nguyen & Thomas, 2022). Questi autori hanno dimostrato che gli studenti che partecipano a sport di squadra sperimentano un aumento della resilienza (Figura 5.97) e una migliore capacità di affrontare lo stress grazie al sostegno sociale ricevuto durante le attività.

Figura 5.97.
Attività fisica all'aperto, il team RESUPERES nello studio pilota RESUPERES Serbia (modulo condizione fisica)

5. Esercizio ad alta intensità (HIIT): esercizi che alternano periodi di alta intensità a periodi di riposo, come l'allenamento a intervalli ad alta intensità (HIIT). È stato dimostrato che l'HIIT migliora l'umore e la gestione dello stress. L'HIIT può essere particolarmente efficace nel migliorare la resilienza, fornendo un rapido rilascio di endorfine e aumentando la resilienza sotto pressione (Atakan et al., 2021; Borrega-Mouquinho et al., 2021).

6. Attività all'aperto e contatto con la natura: attività fisico-sportive svolte in ambienti naturali, come l'escursionismo, la mountain bike, la corsa nei parchi, la canoa, tra le altre. Il contatto con la natura e le attività all'aperto sono state associate a un miglioramento del benessere psicologico e della resilienza. Marselle e colleghi (2019) hanno analizzato come le passeggiate di gruppo nella natura possano promuovere la resilienza mitigando gli effetti negativi degli eventi stressanti sulla salute mentale. La loro ricerca suggerisce che partecipare ad attività basate sulla natura, come le passeggiate di gruppo, ha effetti positivi sul benessere mentale e aiuta a contrastare l'impatto di stress e depressione (Hofman-Bergholm, 2024; Jackson et al., 2021; Nguyen & Thomson, 2022).

7. Programmi di esercizio e riabilitazione adattati: esercizi progettati per soddisfare le esigenze specifiche degli individui, ad esempio programmi di riabilitazione o esercizi a basso impatto. Questi programmi possono essere particolarmente utili per gli studenti con limitazioni fisiche o che si stanno riprendendo da infortuni. Buecker et al. (2023) hanno dimostrato che i programmi di esercizio adattati possono migliorare la resilienza fornendo

un approccio personalizzato all'attività fisica, che aiuta a mantenere la motivazione e il benessere generale.(Figure 5.98).

Figura 5.98.
Implementazione del corso RESUPERES in Spagna (modulo fitness, attività sportiva adattata, Prof. García, L.).

Per tutte queste ragioni, e come nella sezione precedente, sottolineiamo che è della massima importanza incorporare attività fisiche strutturate nella vita universitaria, all'interno del curriculum universitario, come proposto da RESUPERES, che dovrebbe avere programmi progettati per promuovere l'attività fisica che supportino efficacemente gli studenti nella gestione dello stress accademico e personale, offrendo un modo per migliorare il benessere e la resilienza.

.

5.9.3 RESUPERES: Attività per sviluppare la resilienza attraverso il fitness e lo sport.

Il team di RESUPERES Serbia (UB), ha creato un programma di attività per sviluppare e migliorare la resilienza di studenti universitari e insegnanti, utilizzando metodi di condizionamento fisico, a cura degli insegnanti Knezevic, O., Mirkov, D. And Aleksic, J. Sebbene la resilienza sia un concetto globale, questo progetto lavora solo sulle seguenti competenze di resilienza:

- Creatività (2 sessioni).
- Mindfulness (focalizzare l'attenzione sul momento presente) (2 sessioni).
- Leadership (2 sessioni).
- Lavoro di squadra (2 sessioni).
- Patrimonio culturale (2 sessioni).

Sviluppo e procedura dell'intervento:
Per lo sviluppo della resilienza in ambito educativo RESUPERES ha creato un modulo specifico sulla piattaforma interattiva RESUPERES MODULO 9. CONDIZIONAMENTO FISICO. (Link: Curso: Módulo 1 - Condição Física | resuperesLMS), Questo modulo ha le seguenti caratteristiche:

Programma: 12 sessioni (queste sono state scelte perché è stato dimostrato in letteratura, per quanto riguarda gli studi con gli studenti universitari, che da 8 a 16 sessioni producono risultati migliori).
Destinatari: studenti universitari e docenti.
Contenuto del fitness per sessione:

Sessione 1: Introduzione al modulo “Superare le avversità attraverso il fitness”.

Sessione 2: “Allenamento consapevole della forza (Mindfulness)”.

Sessione 3: “Cardio e flessibilità consapevoli (Mindfulness)”.

Sessione 4: “Costruzione del gruppo attraverso sfide cooperative (lavoro di gruppo)”. Lavoro di squadra”.

Sessione 5: “Costruzione del team attraverso sfide cooperative (lavoro di squadra)”.

Sessione 5: “Resistenza e strategia di squadra (Lavoro di squadra)”.

Sessione 6: “Esplorazione del movimento (Creatività)”.

Sessione 7: “Percorso a ostacoli e problem solving (Creatività)”.

Sessione 8: “Leadership attraverso la sfida e la resistenza (Leadership)”.

Sessione 9: “Comunicazione e dinamiche di squadra (Leadership)”.

Sessione 10: “World dance fitness (Patrimonio culturale)”.

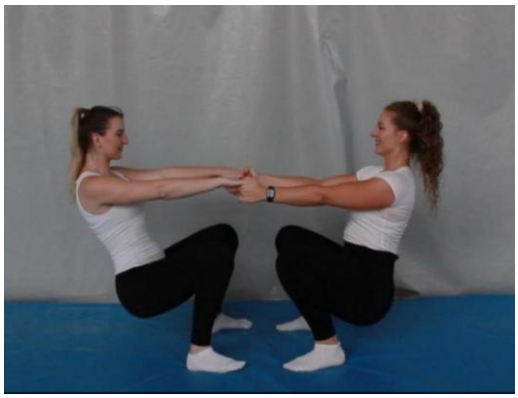
Sessione 11: “Sport e giochi culturali (Patrimonio culturale)”.

Sessione 12: “Valutare la propria condizione fisica”. Valutazione del modulo. Cosa avete imparato? Progressione dell'apprendimento.

Figura 5.99.
Circuito di fitness. Studio pilota RESUPERES Spagna (modulo fitness, formatore Lamas J.L.).

Figura 5.100.
Sessione di sfida cooperativa nello Studio Pilota RESUPERES Serbia (Modulo Fitness, Prof. Mirkov, D).

Figuras 5.101. & 5.102.
Sessione sul fitness nello Studio Pilota RESUPERES Serbia (Modulo Fitness, Prof. Aleksic, J.).



5.10. Fotografia e Comunicazione

5.10.1. Revisione degli studi sulla fotografia come forma di comunicazione e resilienza

La fotografia, in quanto forma di comunicazione visiva, svolge un ruolo significativo nella costruzione della resilienza, offrendo un potente strumento di auto-espressione, riflessione personale e connessione sociale. Di seguito presenteremo come la fotografia contribuisca alla resilienza da diverse prospettive, sottolineando il suo impatto sulla comunicazione, sull'espressione di sé e sul sostegno sociale.

- Espressione di sé e riflessione personale

La fotografia permette alle persone di esprimere emozioni, pensieri ed esperienze in modo visivo.

Figura 5.103 *Monaco fotografo a Kandy, Sri Lanka.* Fonte: Calado (2023)

Questa forma di espressione di sé può contribuire allo sviluppo della resilienza, consentendo alle persone di elaborare e comprendere le proprie esperienze in modo più approfondito. Gergen (2009) analizza come l'autoespressione e l'autoriflessione contribuiscano al benessere. La fotografia fornisce un mezzo per l'autoesplorazione e la riflessione personale, aiutando le persone a comprendere ed elaborare le proprie emozioni ed esperienze, il che è fondamentale per lo sviluppo della resilienza.

- Creare narrazioni personali:

Attraverso la fotografia, le persone possono creare e condividere narrazioni che riflettono le loro esperienze e prospettive uniche. Questo processo di narrazione visiva può rafforzare la resilienza consentendo di integrare e dare un significato alle esperienze difficili. Holliday e Kraftl (2010) discutono di come le narrazioni visive possano influenzare la percezione e la gestione delle esperienze personali. La fotografia permette alle persone di costruire e comunicare le proprie storie, aiutandole ad affrontare e superare le sfide personali.

Figura 5.104. *Giornale della domenica mattina, Olhão, Portugal (Calado, P., 2020).*

- Promuovere un senso di comunità e di connessione sociale:

Figura 5.105. *Costaleros. Seville. Spain (Calado, P., 2023)*

La fotografia può servire a rafforzare i legami sociali e il senso di comunità. Condividendo immagini e partecipando a progetti fotografici collettivi, le persone possono trovare sostegno sociale e senso di appartenenza, aspetti cruciali per la resilienza. Wang e Burris (1997) hanno esplorato l'uso della tecnica del Photovoice, in cui le persone usano la fotografia per esprimere le loro realtà e partecipare al cambiamento sociale. Questo approccio promuove il legame e il sostegno della comunità, contribuendo alla resilienza collettiva.

- Documentare la resilienza e il cambiamento:

Figura 5.106 *Sacerdoti. Roma* (Calado,P., 2017)

La fotografia può anche documentare la resilienza e il cambiamento nel tempo, offrendo una prova visiva del superamento delle avversità e dei progressi personali. Questa registrazione visiva può servire a ricordare la forza e la crescita, sostenendo una resilienza continua. Sontag (1977) ha affermato che "vivere un'esperienza è come fotografarla" e ha analizzato l'impatto della fotografia sul modo in cui percepiamo e ricordiamo le nostre esperienze. La capacità di catturare e rivedere i momenti importanti può offrire spunti preziosi per la resilienza e lo sviluppo personale.

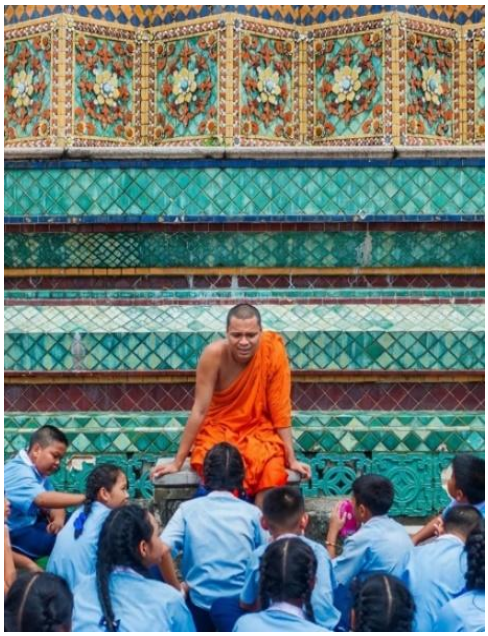
- **Terapia e riabilitazione attraverso la fotografia**

La fotografia viene utilizzata nei programmi di terapia e riabilitazione per aiutare le persone ad affrontare traumi e sfide emotive. I programmi di terapia fotografica consentono alle persone di esplorare ed esprimere i propri sentimenti attraverso la fotografia, facilitando il processo di guarigione e rafforzando la resilienza. Cameron (1992), illustra come la creatività, compresa la fotografia, possa essere uno strumento di auto-aiuto e di recupero emotivo. La terapia fotografica può sostenere la resilienza offrendo un modo per esplorare ed esprimere esperienze difficili.

Figura 5.107. *Viaggiare in metropolitana. Milano. Italia (Calado, 2019)*

- **Educazione e responsabilizzazione**

Figura 5.108 *Monaco che insegna. Banguecoque. Tailândia (Clalado, 2018)*



Nei contesti educativi, la fotografia può essere un potente strumento di empowerment per gli studenti e le comunità, permettendo loro di esplorare e comunicare le loro realtà. Questo empowerment può rafforzare la resilienza promuovendo l'autoefficacia e la fiducia nelle competenze personali. Rappaport (1984) esplora come le strategie di empowerment possano promuovere la resilienza. La fotografia, come strumento educativo e di comunicazione, può contribuire all'empowerment individuale e comunitario, sostenendo lo sviluppo della resilienza.

.

5.10.2 Progetti e studi che utilizzano la fotografia come strumento per sviluppare la resilienza

Un esempio significativo è il progetto *Survivor's Portrait of Resilience di Janel Lee Photography*, che documenta la storia di sopravvissuti al cancro come Amy Wullenweber. Questa serie cattura la forza emotiva e l'empowerment degli individui attraverso i ritratti, mostrando la loro resilienza e come il supporto della comunità sia vitale per la loro guarigione. (Janellee Photography).

Un'iniziativa imponente è il progetto fotografico Six Feet, emerso durante la pandemia. Presenta interviste a fotografi di tutto il mondo, che esplorano come hanno usato le loro macchine fotografiche per esprimere le loro esperienze di isolamento e sopravvivenza durante la crisi della malattia da coronavirus 2019 (COVID-19). Queste storie personali sottolineano il ruolo terapeutico della fotografia nel gestire le emozioni nei momenti difficili. (Six Feet Photography Project).

Nel progetto *ReFOCUS Media Labs*, i rifugiati dell'isola greca di Lesbo usano la fotografia e il cinema per raccontare le loro storie, evidenziando un diverso tipo di resilienza. Questo progetto permette agli sfollati di documentare le loro esperienze, aiutandoli a elaborare il trauma e sensibilizzando l'opinione pubblica sulla crisi dei rifugiati. (Pulitzer Center).

Un altro studio rilevante è quello descritto nel lavoro di Tiffany Fairey del 2018, condotto con persone anziane con problemi di memoria, in cui la fotografia è stata utilizzata come strumento per i partecipanti per esprimere le loro esperienze, rafforzando la loro resilienza attraverso l'auto-espressione e la collaborazione. Questo progetto ha dimostrato come la narrazione visiva possa contribuire alla resilienza emotiva e sociale, offrendo sbocchi creativi e migliorando il senso di controllo e di identità degli individui. Fullerton et al. (2021) hanno analizzato come la fotografia partecipativa aiuti a visualizzare i processi di resilienza e incoraggi la partecipazione attiva nell'ambiente e

nella comunità. Questa metodologia consente ai partecipanti di essere coinvolti in modo significativo nella cattura delle risposte alle situazioni di stress, aiutando a costruire una comprensione più profonda della resilienza sia a livello personale che collettivo.

Un altro interessante progetto nell'ambito dell'istruzione superiore, realizzato da Kirstin Beart e dai suoi collaboratori (2015), mette in luce come hanno pianificato e realizzato l'apprendimento di una materia sulla salute e sulle malattie mentali con gli studenti universitari, utilizzando metodologie visive per esplorare il potenziale dell'insegnamento visivo per superare gli ostacoli all'apprendimento e aiutare gli studenti a comprendere meglio la materia. Questo processo di apprendimento approfondito comprendeva non solo l'apprendimento della materia da una prospettiva olistica, ma anche la riflessione continua sulle concezioni degli studenti in materia di salute mentale e il miglioramento della loro comprensione attraverso l'uso di immagini. Erdner e Magnusson (2015) hanno descritto un metodo che aiuta i pazienti con malattia mentale a raccontare le loro situazioni di vita, i loro "mondi vitali", attraverso la fotografia. Le fotografie e le interviste si sono rivelate utili per raccogliere dati sui pazienti e, come effetto positivo di questo metodo, consentono agli informatori con malattie mentali di lunga durata di esprimere le loro percezioni. Oltre ai professionisti dell'assistenza, gli infermieri possono utilizzare la fotografia insieme alle interviste per determinare i mondi di vita dei loro pazienti.

Milasan et al. (2020) hanno condotto una revisione sistematica per analizzare le prove dell'uso di metodi di ricerca basati sulla fotografia per esplorare il benessere e il recupero dal disagio mentale, nonché i risultati, i limiti e le sfide incontrate dai ricercatori. Come risultati rilevanti, è emerso che la foto-elicitazione e la foto-voce sono stati identificati come i principali metodi fotografici utilizzati nella ricerca sul recupero e sul miglioramento del benessere. Attraverso l'analisi tematica, sono stati identificati quattro temi chiave negli studi sul recupero basati sulla fotografia: maggiore comprensione, collaborazione e responsabilizzazione, situazione e narrazione, aspetti fondamentali nello sviluppo della resilienza e affrontati nell'ambito del progetto RESUPERES. I risultati di questa revisione hanno rivelato che la fotografia è un prezioso strumento metodologico con il potenziale di contribuire alla concettualizzazione del benessere personale dalla prospettiva dei partecipanti alla ricerca, ma anche di facilitare e sostenere i loro processi di recupero.

Sandhu et al. (2013) hanno studiato l'esplorazione dell'esperienza soggettiva e delle caratteristiche fenomenologiche della depressione post-psicotica nel passato. È stato dimostrato che questa metodologia ha da sola il potenziale per migliorare e aiutare lo sviluppo di queste malattie, contribuendo al miglioramento del soggetto. Thompson et al. (2007) hanno progettato uno studio che mirava a esplorare se la metodologia della foto-voce potesse essere utilizzata per migliorare il livello di empatia dei professionisti quando incontrano un paziente con diagnosi psichiatrica in qualsiasi contesto, con quattro temi principali: sentirsi incompresi e invisibili nel mondo; sentirsi in controllo e al sicuro; sentire che l'autostima è riparata e utilizzare varie abilità di coping. I pazienti coinvolti in questo studio si sono divertiti a scattare fotografie per raccontare la loro storia e sono stati in grado di catturare immagini significative che hanno permesso loro di comunicare la loro esperienza di vita e di affrontare la malattia mentale.

Questi progetti e studi evidenziano come la fotografia possa essere un potente strumento per sviluppare la resilienza, fornire uno spazio per l'espressione di sé e aprire un dialogo sulla salute mentale.

Ecco le proposte di compiti, workshop o attività che possono contribuire a promuovere la resilienza attraverso la fotografia:

1. **Fotografare le emozioni,** con l'obiettivo di esprimere e riconoscere le emozioni difficili, esplorare i nostri sentimenti, aiutare le persone a elaborare le loro esperienze e a vederle sotto una nuova luce. Invitate i partecipanti a scattare fotografie che rappresentino come si sentono nei momenti di stress o di difficoltà. Possono fotografare oggetti, paesaggi o scene quotidiane che simboleggiano le loro emozioni.

2. **Ritratti di superamento,** con l'obiettivo di evidenziare le storie di resilienza personale e ispirare i partecipanti a riconoscere la resilienza negli altri e a imparare dalle loro storie. Organizzate un'attività in cui i partecipanti scattano ritratti di persone che hanno superato sfide importanti nella loro vita, sia nella loro comunità che nel loro ambiente immediato. Ogni ritratto deve essere accompagnato da una breve storia che rifletta la forza della persona ritratta.

3. **Diario fotografico della resilienza:** riflette sui momenti di crescita e di superamento, incoraggia la conoscenza di sé e la riflessione sul modo in cui si affrontano le sfide, rafforzando il senso di controllo e di responsabilizzazione. Il compito consiste nel raccogliere e documentare, per un periodo di tempo (una settimana o un mese), la vita quotidiana dei partecipanti con una fotografia che rappresenta una sfida affrontata e superata. Alla fine del progetto, i partecipanti possono creare un collage o una serie di fotografie che riflettono la loro crescita.

4. **Catturare la natura come simbolo di resilienza,** con l'obiettivo di utilizzare la natura come metafora di questa capacità. La natura è un potente riflesso visivo della resilienza e questa attività aiuta le persone a capire come la vita persiste e si adatta, motivandole ad applicare questa prospettiva alla loro vita. Si tratta di un laboratorio all'aperto in cui vengono scattate fotografie di elementi della natura che rappresentano la forza e la resilienza, come alberi che crescono in terreni difficili o piante che sopravvivono a condizioni estreme.

5. **Prima e dopo,** con l'obiettivo di riconoscere i cambiamenti e i progressi, rafforza la resilienza aiutando le persone a visualizzare i propri progressi e a riconoscere le proprie capacità di superare le difficoltà. Il compito consiste nello scegliere una situazione di vita in cui i partecipanti hanno subito una trasformazione importante, sia essa di natura emotiva, fisica o di altro tipo. I partecipanti scattano quindi delle fotografie che rappresentano il “prima” e il “dopo” e riflettono sul processo di cambiamento e su ciò che hanno imparato.

6. **Fotografia comunitaria:** storie di resilienza, con l'obiettivo di promuovere un senso di appartenenza e di solidarietà e di favorire il sostegno reciproco, rafforzando il legame tra i membri della comunità e dimostrando che le sfide possono essere superate collettivamente. Organizzate un'attività di gruppo in cui i partecipanti fotografano scene o momenti che simboleggiano la resilienza nella loro comunità.

Queste fotografie possono essere presentate in una mostra o in un album fotografico comunitario.

7. **"Autoritratti e empowering",** che mirano ad aumentare l'autostima e la fiducia in se stessi, rafforzando la fiducia in se stessi e permettendo alle persone di vedersi sotto una luce positiva, che può migliorare la loro capacità di affrontare le sfide future. Organizzare un workshop sull'autoritratto in cui i partecipanti si scattano autoritratti in pose o situazioni che li fanno sentire forti e responsabili. In seguito, possono condividere le foto e parlare degli aspetti che li rendono resilienti.

8. **Fotografia collaborativa a scopo terapeutico,** che mira a fornire uno sbocco creativo per gestire stress e traumi. La fotografia funziona come strumento catartico, aiutando a elaborare ed esternare emozioni difficili in modo sicuro e creativo. In collaborazione con terapeuti o facilitatori, i partecipanti usano la fotografia per documentare il loro processo di guarigione dopo eventi traumatici. Le immagini possono essere condivise o esposte in un ambiente sicuro dove le persone riflettono sulla loro evoluzione.

Tutti questi contenuti e attività utilizzano la fotografia non solo come mezzo artistico, ma anche come potente strumento per promuovere la riflessione, l'espressione di sé e l'empowerment, aiutando le persone a rafforzare la propria resilienza di fronte alle sfide della vita.

Non c'è dubbio che la fotografia, in quanto mezzo di comunicazione visiva, offra molteplici benefici per lo sviluppo della resilienza. Attraverso l'espressione di sé, la creazione di narrazioni, la documentazione del cambiamento e la partecipazione a progetti comunitari, la fotografia contribuisce allo sviluppo della forza personale e collettiva. La sua capacità di facilitare la riflessione, rafforzare le connessioni sociali e sostenere la terapia rende la fotografia uno strumento prezioso nel processo di costruzione e mantenimento della resilienza.

5.10.3. RESUPERES: attività per sviluppare la resilienza attraverso la fotografia e la comunicazione

Il team RESUPERES Portugal (UAlg), ha creato un programma di attività per sviluppare e migliorare la resilienza negli studenti e negli insegnanti dell'istruzione superiore, basato sulla fotografia e sulle tecniche di comunicazione, a cura dell'insegnante Calado, P. Sebbene la resilienza sia un concetto globale, questo progetto lavora solo sulle seguenti competenze di resilienza:

Creatività (2 sessioni per modulo si concentreranno su questa competenza di resilienza).
Mindfulness (focalizzare l'attenzione sul momento presente) (2 sessioni per modulo si concentreranno su questa competenza di resilienza).
Leadership (2 sessioni per modulo si concentreranno su questa competenza di resilienza).
Lavoro di squadra (2 sessioni per modulo si concentreranno su questa abilità di resilienza).
Patrimonio culturale (2 sessioni per modulo si concentreranno su questa competenza di resilienza).

Sviluppo e procedura di intervento:

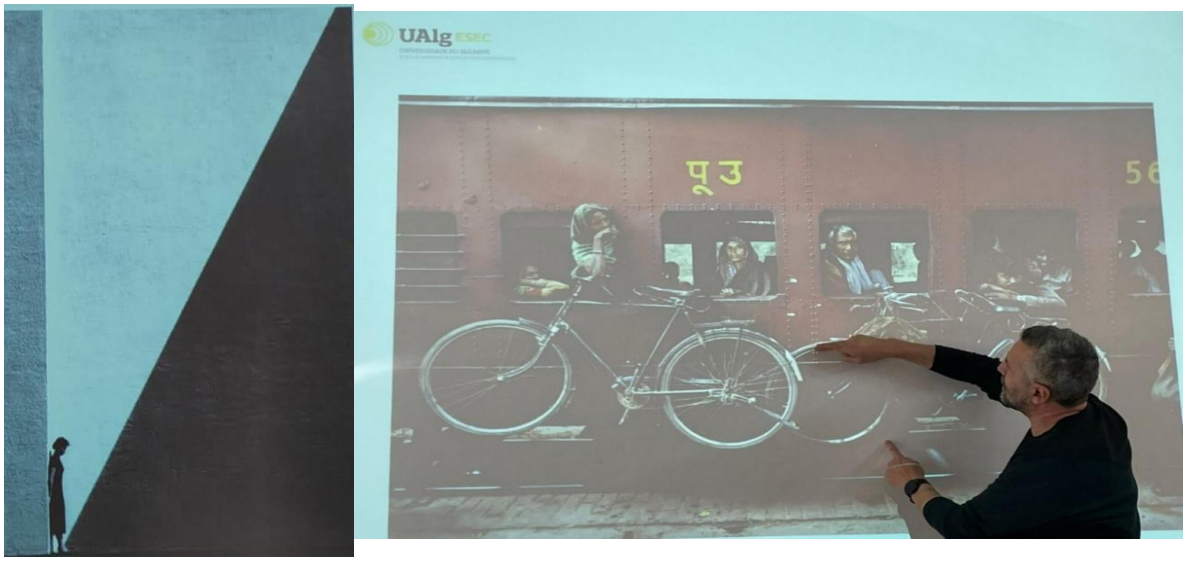
Per lo sviluppo della resilienza nell'istruzione superiore RESUPERES ha creato un modulo specifico sulla piattaforma interattiva RESUPERES MODULE 10. FOTOGRAFIA E COMUNICAZIONE (link: Curso: Módulo 10 - Fotografia | resuperesLMS), questo modulo ha le seguenti caratteristiche:

Programma: 12 sessioni (queste sono state scelte perché è stato dimostrato in letteratura, per quanto riguarda gli studi con gli studenti universitari, che da 8 a 16 sessioni producono risultati migliori).
Destinatari: studenti universitari e docenti.
Contenuti delle sessioni Fotografia e comunicazione:

- Sessione 1: Introduzione alla fotografia con smartphone e alla resilienza
- Sessione 2: Fondamenti di composizione
- Sessione 3: Catturare le emozioni attraverso la fotografia.
- Sessione 4: Tecniche di editing di base
- Sessione 5: Simbolismo e significato nelle immagini.
- Sessione 6: Comunicare attraverso le narrazioni visive.
- Sessione 7: Identità ed espressione di sé.
- Sessione 8: Tecniche avanzate di composizione
- Sessione 9: Promuovere la connessione sociale attraverso la fotografia.
- Sessione 10: Tecniche avanzate di editing
- Sessione 11: Riflessione e valutazione.
- Sessione 12: Autovalutazione della fotografia e della comunicazione. através da Fotografia.

Figure 5.109.
Implementazione del programma RESUPERES in Portogallo per gli studenti del Master (Modulo Fotografia e Comunicazione, Prof. Calado P.).

Figura 5.110. & Figura 5.111.
Sessione di fotografia e resilienza nello Studio Pilota RESUPERES Portogallo (Modulo Fotografia e Comunicazione, materiale e Prof. Calado P.).



Co-funded by
the European Union

RESUPERES

Riferimenti

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Capitolo 1

Anaut, M. (2002). *A Resiliência: Ultrapassar os traumatismos*. Climepsi Editores.

Baessler, J. & Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de autoeficacia general. *Ansiedad y estrés, 2*(1), 1-7. https://www.ansiedadyestres.es/sites/default/files/rev/ucm/1996/anyes1996a1.pdf

Benard, B. (2002). *Turning it round for all youth: From risk to resilience*. http://resilnet.uiuc/libarry/dig126.html

Blandon, A. Y., Calkins, S. D., Keane, S. P., & O'Brien, M. (2008). Individual differences in trajectories of emotion regulation processes: The effects of maternal depressive symptomatology and children's physiological regulation. *Developmental Psychology, 44*(4), 1110–1123. https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.4.1110

Bleuler, E. (1950). *Dementia Praecox or the Group of Schizophrenias*. International Universities Press.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. Routledge.

Bowlby, J. (1992). Continuité et discontinuité: Vulnerabilité et résilience. *Devenir 4*, 7-31.

Bowlby, J. (1993). *Perda: Tristeza e depressão* (2ª Ed.). Editora Martins Fontes.

Bowlby, J. (2002). *Apego: A natureza do vínculo* (3ª Ed.). Editora Martins Fontes.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist, 32*(7), 513-531. https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513

Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist, 34*(10), 844-850. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844

Brown, J., D´Emidio-Caston, M.& Benard, B. (2001). *Resilience Education.* Corwin Press.

Cano-García, F., Rodríguez-Franco, L. & García-Martínez, J. (2007). Adaptación Española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. *Actas españolas de psiquiatría, 35(1), 29-39.* https://idus.us.es/handle/11441/56854

Carbelo, B. (2006). *Estudio del sentido del humor: Validación de un instrumento para medir el sentido del humor, análisis del cuestionario y su relación con el estrés* [Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, Madrid España]. http://dspace.uah.es/dspace/handle /10017/438.

Carretero, M.**,** & Cervelló, E**.** (2019). Teaching Styles in Physical Education: A New Approach to Predicting Resilience and Bullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, volume 17, https://api.semanticscholar.org/CorpusID:209433737.

Carroll, A., Durkin, K., Hattie, J., & Houghton, S. (1997). Goal setting among adolescents: A comparison of delinquent, at-risk and not-at-riskyouth. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 441-450. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.441.

Cicchetti D, y Blender, J. A. (2006). A multiple-levels-of-analysis perspective on resilience. Implications for the developing brain, neural plasticity and preventative

interventions. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 248-258. https://doi.org/10.1196/annals.1376.029

Cicchetti, D. & Cohen, D. (1995). Perspectives on developmental psychopathology. In D. Cichetti & D. Cohen (Eds.). *Developmental Psychopathology*. Vol.1. Theory and methods. John Wily and Sons.

Cicchetti, D. & Garmezy, N. (1993). (Eds.). Milestones in the developement of resilience. (Special Issue). *Development and psychopathology*. *5*(4), 4497-774 .

Compas, B., Hinden, B. & Gerhardt, C. (1995). Adolescent development and process of risk resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293. https://doi.org/10.1146/annurev.ps.46.020195.001405

Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 18*, 71-82. http:// dx.doi.org/10.1002/da.10113.

Crespo, M., Fernández-Lansac, V., & Soberón, C. (2014). Adaptación Española de la "Escala de resiliencia de Connor-Davidson" (CD-RISC) en situaciones de estrés crónico [Spanish version of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) for chronic stress situations]. *Behavioral Psychology, 22*(2), 219-238. http://doi.org/10.6018/analesps.31.1.158241.

Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa.

Cyrulnik, B. (2015*). Bajo el signo del vínculo. Una historia natural de apego*. Ed. Gedisa.

Cyrulnik, B., Tomkiewicz, S.,Guenard,T., Vanistendael, S., Manciaux, M., et al. (2004*). El realismo de la esperanza.* Gedisa.

Dawson G, Rogers S, Munson J, Smith M, Winter J, Greenson J, Donaldson A, Varley J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model. *Pediatrics*. 125(1), 17-23. https://doi.org/10.1542/peds.2009-0958

Domínguez-Sánchez, F.J., Lasa-Aristu, A., Amor, P. J., & Holgado-Tello, F. P. (2011). Psychometric Properties of the Spanish Version of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Assessment, 20*(2), 253-261. https://doi.org/10.1177/1073191110397274.

Dongen, C. J. V. (1998). Self-esteem among persons with severe mental illness. *Issues in mental health nursing*, *19*(1), 29-40. https://doi.org/10.1080/016128498249196

Doron, R., & Parot, F. (2001*). Dicionário de Psicologia*. (1ª ed.). Climepsi Editores.

Emery, R. E., & Forehand, R. (1996). Parental divorce and children's well-being: A focus on resilience. In R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garmezy, & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions* (pp. 64–99). Cambridge University Press.

Fernández-Ballesteros, R., & Sierra, B. (1989). *Escalas de clima social*. TEA Ediciones.

Fisher, G. M. (1994*). Le Resort Invisible: vivre l'extrême*. Seuil.

García, F., & Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. TEA Ediciones.

Garmezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34, 416-430. https://doi.org/10.1177/0002764291034004003

Garmezy, N. (1996). Reflections and commentary on risk, resilience, and development. In R. J. Haggerty, L. R. Scherrod, N. Garmezy & M. Rutter, (Orgs.). *Stress, risk, and resilience in children and adolescentes: processes, mechanisms, and interventions* (pp.1-18). Cambridge University Press.

Garmezy, N., & Rutter, M. (Eds.). (1983). *Stress, coping, and development in children*. Johns Hopkins University Press.

Garmezy, N.; Masten, A. (1991) The protective role of competence indicators in children at risk. In E. Cummings e col. *Perspective on Stress and Coping (151-174)*. Erlbaum Associates

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences, 30*, 1311-1327. http://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6.

Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, J., & Klein, P. (1980). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de entrenamiento*. Ediciones Martínez Roca.

Goodyer, J.M. (1995). Risk and resilience processes in childhood and adolescence. In Lindstrom, B. & Spencer, *N. Social Paediatrics*. Oxford University Press.

Gottlieb, D. (1991). *Resilience: Status of the research and research-based programs*. U.S. Dept. of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration.

Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. The Hague, Bernard Van Leer Foundation Early Childhood development: Practice and Reflections, 8. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109429

Grotberg, E. (1998). *The international resilience project. Findings from the Research and the Effectiveness of Interventions*. https://www.semanticscholar.org/paper/The-International-Resilience-Project-Findings-from-Grotberg/b7e7df5fc926513d82e595c6cbce1dfb551b4fe3

Grotberg, E. (1999). *Tapping your inner strength. How to find resilience to deal with anything*. New Harbinger Publications.

Grotberg, E. (2006*). La resiliencia en el mundo de hoy*. Gedisa.

Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology, 6*(4), 307–324. https://doi.org/10.1037/1089-2680.6.4.307

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence, 29*(4), 589-611. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010

Karr-Morse, R., & Wiley, M. S. (1997). *Ghosts from the nursery: Tracing the roots of violence*. Atlantic Monthly Press.

Kobasa, S. (1979). Concept of Hardiness. A Study with Reference to the 3Cs. *International Research. Journal of Engineering, IT & Scientific Research*. 2(1), p 34-40. https://sloap.org/journals/index.php/irjeis/article/view/24334

Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer.

López-Mora, C., González-Hernández, J., Garcés de los Fayos, E.J., & Portolés, A. (2017). Versión reducida del cuestionario CMA de Metas para Adolescentes (CMA-R). *Revista de Investigación Educativa, 35*(2), 445-464. http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.226461.

Martins, A. M. E. (2005). *Condição física funcional e estados de humor na pessoa idosa*. Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Portugal.

Masten, A. S. (1994). Resilience in Individual Development: Successful Adaptation Despiste a Risk and Adversity. In Wang, M. C. & Gordon, E. W. (Eds.) (1994). *Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and prospects* (pp. 3-35). Lawrence Erlbaum Associates.

Masten, A. S. (1997). *Resilience in children at-risk*. htpp://carei.coled.umn.edu/Rpractice/Spring97/resilience.htm

Masten, A. S. (1999). Commentary – The Promise and Perils of Resilience in Research as a Guide to Preventive Interventions. In Glantz, M. D. & Johnson, J. L., (Eds.) (1999). *Resilience and development: Positive Life Adaptations.* (pp.251-257), Academic/Plenum Publishers.

Masten, A. S. (2004). *Regulatory Processes, Risk and Resilience in Adolescent Development*. New York Academic Science, 1021, 310-319. https://doi.org/10.1196/annals.1308.036

Merino, D. M., & Privado, J. (2015). Does Employee Recognition Affect Positive Psychological Functioning and Well-Being? *The Spanish Journal of Psychology*, 18, E64. https://doi.org/10.1017/sjp.2015.67

Moos, R.H., & Moos, B.S. (1981). *Family Environment Scale Manual*. CA: Consulting Psychologist Press.

Nettles, S. M., & Mason, M. J. (2004). Zones of narrative safety: Promoting psychosocial resilience in young people. *Journal of Primary Prevention, 25*, 359-373. https://doi.org/10.1023/B:JOPP.0000048026.99223.3b

Ohio State University (2002). Personal characteristics related to resilience. *Bulletin 875-99 – Fostering resilience in children*. http://ohioline.osu.edu/b8875_2.html

Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A., & Reina, M. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. España: Consejería de Salud.

Onsès-Segarra, J., Hurtubia, V., & Forés, A. (2020). Resilience in a postcard. *Expectations, Prescriptions, Reconciliations*, 32. https://www.researchgate.net/profile/Rolf-Laven-2/publication/359685471_Research_on_Arts_Education_ECER_Conference_Geneva_online/links/6247f90d8068956f3c624d69/Research-on-Arts-Education-ECER-Conference-Geneva-online.pdf

Osofsky, J. D. (1995). The effects of exposure to violence on young children. *America Psychologist*, 50, 782-788. https://doi.org/10.1037//0003-066x.50.9.782

Otero, J.M., Luengo, A., Romero, E. Gómez, J.A., & Castro, C. (1998). *Psicología de personalidad. Manual de prácticas*. Ariel Practicum.

Pereira, A. M. S. (2001). Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping. In J. Tavares (Eds.), Resiliência e Educação (95-114). Cortez.

Radke-Yarrow, M., & Brown, E. (1993). Resilience and vulnerability in children of multiple-risk families. *Development and Psychopathology, 5*(4), 581–592. https://doi.org/10.1017/S0954579400006179

Radke-Yarrow, M., & Brown, E. (1993). Resilience and vulnerability in children of multiple-risk families. *Development and Psychopathology, 5*(4), 581–592. https://doi.org/10.1017/S0954579400006179

Radke-Yarrow, M., & Sherman, T. (1990). Hard growing: Children who survive. In J. E. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 97–119). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511752872.008

Richters, J. E., & Martinez, P. (1993). The NIMH Community Violence Project: I. Children as victims of and witnesses to violence. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 56 (1), 7–21. https://doi.org/10.1080/00332747.1993.11024617

Rouse, G. (2001). Resilient students' goals and motivation. *Journal of Adolescence, 24*(4),429-578. https://doi.org/10.1006/jado.2001.0383

Rouse, K. (1998). *Resilience from poverty and stress*. www.hec.ohio-state.edu/famlife/bulletin/volume.4/bull41f.html

Rutter, M. (1999). Psychosocial adversity and child psychopathology; *Br. J. Psychiatry*, 1174, 480-493. https://doi.org/10.1192/bjp.174.6.480

Rutter, M. (Eds.). (1996). *Stress, risk, and resilience in children and adolescents*. Cambridge University Press.

Sameroff, A. (2006). Identifying Risk and Protective Factors for Healthy Child Development. In A. Clarke-Stewart & J. Dunn (Eds.), *Families count: Effects on child and adolescent development* (pp. 53–76). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511616259.004

Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. A. (2015). Escala de Resiliencia 14 ítems (RS-14): Propiedades Psicométricas de la Versión en español. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica, 40*(2), 103-113. https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645432011.pdf

Santos, R. (2013). *Levantarse y luchar. Cómo superar la adversidad con la resiliencia*. Ed. Conecta.

Sanz de Acedo, M., Ugarte, M. D., & Lumbreras, M.V. (2003). Desarrollo y validación de un Cuestionario de Metas para Adolescentes. *Psicothema, 15*(3), 493-499. https://www.redalyc.org/pdf/727/72715325.pdf

Scheier, M., Carver, C., & Bridges, M. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): a reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*(6), 1063-1078. https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.6.1063

Schröder, E. (1992). Modeling qualitative change in individual development. In J.B. Asendorpf & J. Valsiner (ed). (1992*). Stability and change in development – a study of methodological reasoning* (pp.1-20). Sage.

Seifer, R., Sameroff, A. J., Baldwin, C. P., & Baldwin, A. L. (1992). Child and family factors that ameliorate risk between 4 and 13 years of age. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 31*(5), 893–903. https://doi.org/10.1097/00004583-199209000-00018

Sheppard, J. A., & Kashani, J. H. (1991). The relationship of hardiness, gender, and stress to health outcomes in adolescents. *Journal of Personality, 59*(4), 747–768. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1991.tb00930.x

Simões-Ralha, H. (2001). Resiliência e desenvolvimento pessoal. In Tavares, J. (Org). *Resiliência e Educação.* Ed. Cortez.

Sousa, A. L. (2017). *Programa de educação para a qualidade de vida de pessoas adultas com multideficiência grave: Um estudo centrado no contexto individual da Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral de Faro, Algarve*, Portugal. [Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação, Universidade Autónoma de Madrid]. http://hdl.handle.net/10486/682650

Sousa, C. (1995). Activação do desenvolvimento cognitivo e facilitação da aprendizagem, In Tavares & Bonboir, et al . *Activação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação*. Edições CIDInE.

Sousa, C. (2006a). Educação para a activação da resiliência no adulto, In J. Tavares, C. Fernandes, M. S. Pereira & S. Monteiro [Eds]. *Activação do Desenvolvimento Psicológico*. Actas do Simpósio Internacional. Aveiro, Universidade de Aveiro.

Sousa, C. (2006b). Higher Education in the Bologna process framework, AUDY, J. L. N. [Eds]. & Morosino, M. C. [Orgs.]. *Innovation and Entrepreneurialism in the University.* Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Sousa, C. (2015a). *Trauma, contexto y exclusión, Promocionando Resiliencia*. In A. Salvador J. Hernández & C. S. Sousa (Coords.). Colección Infancia, Cultura y Educación. ISBN: 978-84-16361-64-9.

Sousa, C. (2015b). Profissão Docente, diversidade e resiliência. In M. E. A.l Engers, M. C. Morosini, & V. L. Felicetti (2015). *Educação superior e aprendizagem* (p. 115-126) ISBN 978-85-397-0629-7.

Sousa, C. (2016). La educación para la Resiliencia en el alumnado de la periferia de la Europa del Sur. *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, (V)1, (pp. 83-100). ISBN: 9788857537818;https://universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis/article/view/272/739

Sousa, C., & Extremera, M. O. (2016). Docentes resilientes em contextos precários: Estudo de casos em Espanha. *Educação, 41*(3), 541–552. 5http://dx.doi.org/10.5902/1984644424598

Sousa, C.S. et al. (2021). Efectos de la pandemia originada por COVID en los estudiantes universitarios más vulnerables. Retos de la educación inclusiva, in Juan José Leiva Olivencia y Antonio Matas Terrrón (Coords). (2021). *Claves para una educaión inclusiva en tiempos de COVID*. Narcea, S.A. de Ediciones.

Sroufe, L. A. (1990). An organization perspective on the self. In D. Cichetti (Eds.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology* . New Jersey: Erlbaum, (pp. 13 40). Erlbaum.

Sroufe, L. A., & Rutter, M. (1984). The domain of developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 17-29. https://doi.org/10.2307/1129832

Tavares, J. & Albuquerque, A, (1998). Sentidos e implicações da resiliência na formação. *Psicologia, Educação e Cultura*, *2*(1), 143-153.

Tavares, J. (2001). Resiliência e Educação. In José Tavares (Org). *Resiliência e Educação*. Cortez.

Tobin, D.L., Holroyd, K.A., Reynolds, R.V., & Kigal, J.K. (1989). The hierarchical factor structure of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive Therapy and Research, 13*, 343-61. https://doi.org/10.1007/BF01173478

Thorson, J.A., & Powell, F.C. (1993). Development and validation of a Multidimensional Sense of Humor Scale. *Journal of clinical psychology, 49*(1), 13-23. https://doi.org/10.1002/10974679(199301)49:1<13::aidjclp2270490103>3.0.co;2-s

Tronick, E., Als H., Adamson, L., Wise, S., & Brazelton, T.B. (1978). The infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. *J Am Acad Child Psychiatry*. Winter, *17*(1), 1-13. https://doi.org/10.1016/s0002-7138(09)62273-1

Vaillant, G. (1993). *The wisdom of the Ego*. Harvard University Press.

Vanistendael, S., & Lecomte, J. (2000). *Le Bonheur Est Toujours Possible. Construire La Resilience*. Editor: Bayard.

Vanistendael, S. (2003). Humor y resiliencia: la sonrisa que dá vida. In B. Cyrulnik et al. (org.*). El Realismo de la Esperanza: testimonios de experiências professionales en torno a la resiliênc*ia (pp. 119-148). Editorial Gedisa.

Wagnild, G.M. (2009). *The Resilience Scale User's Guide for the US English version of the Resilience Scale and the 14-Item Resilience Scale*. The Resilience Center.

USA. https://www.resiliencecenter.com/products/the-resilience-scale-users-guide/

Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood.* Cornell University Press.

Werner, E. E. (1989). Children of the Garden Island. *Scientific American*, 4, 107-123. http://www.jstor.org/stable/24987220

Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, *5*(4), 503–515. https://doi.org/10.1017/S095457940000612X

Werner, E. y Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth.* McGraw-Hill.

Werner, E., & Smith, R. (2001*). Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience and recovery*. Cornell University Press.

Wright, M. O., & Masten, A. S. (2005). Resilience Processes in Development: Fostering Positive Adaptation in the Context of Adversity. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 17–37). Kluwer Academic/Plenum Publishers. https://doi.org/10.1007/0-306-48572-9_2

Yunes, M. A, M. Szymanski, H. (2001). Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. In Resiliência e Educação. José Tavares (Org). Ed. Cortez.

Capitolo 2

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2016). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, *22*(3), 273–285. https://doi.org/10.1037/ocp0000056

Dato, D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile*. FrancoAngeli.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout, *Journal of Applied Psychology*, *86*(3), 499–512. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.49

Ginsburg, K. R., & Jablow, M. M. (2011). *Building resilience in children and teens: Giving kids roots and wings* (p. 398). Elk Grove Village, IL: American Academy of Pediatrics.

Ingusci, E., Coletta, G., De Carlo, E., Madaro, A., Converso D., Loera, B., & Brondino, M. (2019). Stress lavoro correlato nel personale docente universitario: Una rassegna teorica. *Counseling. Giornale italiano di ricerca e applicazioni*, *12*(1). https://doi.org/10.14605/CS1211903

Karasek, R. A., & Theorell, T. (1990). *Healthy work. Stress, productivity and the reconstruction of working life*. Basic Books.

Ledesma, J. (2014). Conceptual Frameworks and Research Models on Resilience in Leadership. SAGE Open, 4(3). https://doi.org/10.1177/2158244014545464

Lengnick-Hall, C. A., Beck, T. E., & Lengnick-Hall, M. L. (2011). Developing a capacity for organizational resilience through strategic human resource management. *Human Resource Management Review*, *21*(3), 243-255, https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2010.07.00

Matos, F., Martins, H., Jesus, S. N., & Viseu, J. (2015). Prevenção da violência através da resiliência dos alunos. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 16(1), 35-43. https://www.redalyc.org/pdf/362/36237156005.pdf

Ortega, M., & Saavedra, S. (2014). Resilience: physiological assembly and phychosocial factors. *Procedia-social and behavioral sciences*, 132, 447-453. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.335

Paolozzi M.F., & Maddalena S. (2023). Superare le avversità tra incertezza e cura di sé: La resilienza nei contesti educativi, *Journal of Health Care Education in Practice, 5*(1), 91-101. https://doi.org/10.14658/pupj-jhcep-2023-1-10

Paolozzi, M. F., Maddalena S., Ercolano M., & Petrecca R. (2023, may 23). *The tale of the self between movement, writing and art. Strategies for resilience education*. [Paper presentation] RESUPERES International Conference: Building Resilience in Higher Education, Bergen, Norway.

Paolozzi, M. F. (2023, dicembre 1*). La casita della resilienza. Un modello per bambini ed adulti*. [Report presented at conference Alice Friendship Over the World and in NaplesChristmas]. Wonders | One-day International Conference, International Research Group of Children's Literature: Letture per la formazione interculturale e pedagogica, Napoli.

Rossi, B. (2013). *Pedagogia del lavoro felice*. FrancoAngeli

Sirignano, F.M. (2019). *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*. FrancoAngeli.

Sirignano, F.M., Buccolo, M., & Ferro Allodola, V. (2023). Gestire lo stress lavoro-correlato attraverso la metodologia del teatro d'impresa: Un percorso pedagogico di ricerca-formazione. *Journal of Theories and Research in Education, 18*(3), 1-26. https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/17002

Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity.* Villard Books.

Vanistendael, S., & Lecomte, J. (2000). *Le bonheur est toujours possible: Construire la résilience*. Bayard.

Vanistendael, S. (2018). *Vers la mise en oeuvre de la résilience: La casita, un outil simple pour un défi complexe*. Bureau International Catholique de l'Enfance.

Xanthopolou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufell, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, *14*(2), 121-141. https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121

Capitolo 3

Allan, J.F., McKenna, J., & Dominey, S. (2014). Degrees of resilience: Profiling psychological resilience and prospective academic achievement in university inductees. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42, 9-25. https://doi.org/10.1080/03069885.2013.793784

Angst, R., & Amorim, C. (2011, novembro 7-10). Resiliência em acadêmicos de pedagogia. In *X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação* (pp. 5611-5622). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/ cedoc/detalhe/x-congresso-nacional-de-educacao,fc47a7ce-a6e5-49fa-a840-c455db5ad731

Araoz, E. G. E., & Uchasara, H.J.M. (2020). Bienestar psicológico y resiliencia en estudiantes de educación superior pedagógica. *Apuntes Universitarios*, *10*(4), 55-68. https://doi.org/10.17162/au.v10i4.491

Archana, U., & Singh, R. (2014). Resilience and spirituality as predictors of psychological well-being among university students. *Journal of Psychosocial*

Research, *9*(2), 227–235. https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=0f678228-738b-4baa-b245-9f531590af1a%40redis

Asthana, A. (2021). Organisational citizenship behaviour of MBA students: The role of mindfulness and resilience. *The International Journal of Management Education*, 19, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100548

Baños R. M., Etchemendy E., Mira, A., Riva G., Gaggioli. A., & Botella, C. (2017) Online positive interventions to promote well-being and resilience in the adolescent population: A narrative review. *Front. Psychiatry 8*(10), 1-9. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2017.00010

Benavente, M., & Quevedo, M. (2018). Resiliencia, bienestar psicológico y afrontamiento en universitarios atendiendo a variables de personalidad y enfermedad. *Revista de Psicología y Educación*, *13*(2), 99-112. https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.161

Black-Hughes, C., & Stacy, P. (2013). Early childhood attachment and its impact on later life resilience: A comparison of resilient and nonresilient female siblings. *Journal of Evidence-Based Social Work*, *10*(5), 410–420. https://doi.org/10.1080/15433714.2012.759456

Bouteyre, E. (2010). La résilience académique des étudiants d'université. *Enfances Majuscules*, 112, 16-20. https://shs.hal.science/halshs-01248313v1

Bretón, S., Zurita, F., & Cepero, M. (2016). La resiliencia como factor determinante en el rendimiento deportivo. Revisión bibliográfica. *Revista de Ciencias del Deporte*, *12*(2), 79-88. https://www.redalyc.org/pdf/865/86548813001.pdf

Brewer, M.L., Van Kessel, G., Sanderson, B., Naumann, F., & Lane, M., Reubenson, A., & Carter, A. (2019) Resilience in higher education students: a scoping review, *Higher Education Research & Development*, *38*(6), 1105-1120. https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1626810

Cardoso, A. M., Lira, D. C., Sousa, T. J., & Pinho, A. M. (2019). Síndrome de burnout e docência: Uma revisão integrativa. *Revista Expressão Católica*, *8*(2), 7. https://doi.org/10.25190/rec.v8i2.3236

Donovan, C., & Erskine-Shaw, M. (2019). 'Maybe I can do this. Maybe I should be here': Evaluating an academic literacy, resilience and confidence programme. *Journal of Further and Higher Education*, *44*(3), 326-340. https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1541972

Enrique, A., Mooney, O., Salamanca-Sanabria, A., Lee, C. T., Farrell, S., & Richards (2019). Assessing the efficacy and acceptability of an internet-delivered intervention for resilience among college students: A pilot randomised control trial protocol. *Internet Interventions*, 17, 1-7. https://doi.org/10.1016/j.invent.2019.100254

Fajardo, I. N., Minayo, M. C. S., & Moreira, C.O.F. (2010). Educação escolar e resiliência: Política de educação e a prática docente em meios adversos. *Ensaio*, *18*(69), 761-774. https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000400006

Francisco, M. S. (2021). *Contributos da personalidade e da resiliência no bem-estar psicológico de estudantes do ensino superior*. [Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Universidade de Coimbra]. https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/96504

Francisco. M., Félix, D. & Ferreira, J. (2022). Personalidade, resiliência e bem-estar subjetivo de alunos do ensino superior. *Revista de estudios e investigación en psicologia Y educación*., *9*, 302-313. https://doi.org/10.17979/ reipe.2022.9.0.8907

Galante, J., Dufour, G., Vainre, M., Wagner, A. P., Stochl, J., Benton, A., Lathia, N., Howarth, E., & Peter, B. J. (2018). A mindfulness-based intervention to increase resilience to stress in university students (the Mindful Student Study) a pragmatic randomised controlled trial. *The Lancet*, 3, 72-81. http://dx.doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30231-1

Garcia, M. I.V., & Gambarte, M. I. G. (2019). Burnout y factores de resiliencia en docentes de educación secundaria. *International Journal of Sociology of Education*. *8*(2),127-152. http://dx.doi.org/10.17583/rise.2019.3987

Gonçalves, A. M., Cabral, L. R., Ferreira, M.C., Martins, M.C., & Duarte, J. C. (2017). Negative life events and resilience in higher education students. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 19, 2301-2218. https://doi.org/10.15405/ejsbs.2017.04.issue-2

Grills-Taquechel, A. E., Norton, P., & Ollendick, T. H. (2010). A longitudinal examination of factors predicting anxiety during the transition to middle school. *Anxiety, Stress & Coping*, *23*(5), 493–513. https://doi.org/10.1080/10615800903494127

Herrero, R., Mira, A., Cormo, G., Etchemendy, E., Baños, R., García-Palacios, A., Ebert, D., Franke, M., Berger, T., Schaub, M., Görlich, D., Jacobi, C., & Botella, C. (2019). An Internet based intervention for improving resilience and coping strategies in university students: Study protocol for a randomized controlled trial. *Internet Interventions*, 16, 43-51. https://doi.org/10.1016/j.invent.2018.03.005

Hwang, E., &, Shin, S. (2018). Characteristics of nursing students with high levels of academic resilience: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 71, 54-59. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.09.011

Jorge, A. M. (2008). Resiliência em estudantes do ensino superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *2*(1), 261-272. https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832317029.pdf

Kidd, S., & Shahar, G. (2008). Resilience in homeless youth: The key role of self-esteem. *American Journal of Orthopsychiatry*, *78*(2), 163–172. https://doi.org/10.1037/0002-9432.78.2.163

Lee, M., Coutts, R., Fielden, J., Hutchinson, M., Richard Lakeman, R., & Mathisen, B. (2021). Occupational stress in university academics in Australia and New Zealand. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *44*(1), 57-71. https://doi.org/10.1080/1360080X.2021.1934246

Li, J., Chen, Y., Zhang, J., Lv, M., Välimäki, M., Li, Y., Yang, S., Tao, Y., Ye, B., Tan, C., & Zhang, J. (2020). The mediating role of resilience and self-esteem between life events and coping styles among rural left-behind adolescents in China: A cross-sectional study. *Front. Psychiatry*, 11, 1-13. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.560556

Marôco, J., & Assunção, H. (2020, janeiro 30). Envolvimento e burnout no ensino superior em Portugal. In H. Pereira, S. Monteiro, G. Esgalhado, A. Cunha, & I. Leal (Orgs.). *Atas do 13.º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*, Faculdade de Ciências da Saúde. https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/7542/1/13CongNacSaude_399.pdf

McLafferty, M., Mallett, J., & McCauley, V. (2012). Coping at university: The role of resilience, emotional intelligence, age and gender. *Journal of Quantitative Psychological Research*, 1, 1-6. https://www.researchgate.net/publication/280920811_Coping_at_university_The_role_of_resilience_emotional_Intelligence_age_and_gender~

Molina, E. C. (2021). Docentes resilientes. Elementos centrales en el programa universitario de tutoría. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 12, 1-18 https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1115

Morgan, J.A. (2021). El análisis de la Resiliencia y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Nacional De Administración*, *12*(1), e3534. https://doi.org/10.22458/rna.v12i1.3534

Nogueira, M. J. (2017). Saúde mental em estudantes do ensino superior: Fatores protetores e fatores de vulnerabilidade. [Tese de doutoramento]. Universidade de Lisboa.https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28877/1/ulsd730773_td_Maria_Nogueira.pdf

Noriega, G., Angulo, B., & Angulo, G. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas docentes*, *58*(1), 42-48. https://doi.org/10.19136/pd.a0n58.1199

Oliveira, E. N., Vasconcelos, M. I. O., Maciel, J. A. C., Almeida, P. C., Neto, F. R. G. X., Lima, G. F., Melo, F. V. D., Furtado, J. S., Santos, L. A., & Costa, M. S. A. (2022). "Não vou nada bem": Saúde mental de estudantes universitários no contexto da COVID-19. *Gestão E Desenvolvimento*, (30), 113-135. https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2022.11321

Pennington, C. R., Elizabeth A. B., Linda K. K., & Lauren T. B. (2018). Transitioning in higher education: An exploration of psychological and contextual factors affecting student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, *42*(5), 596–607. https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1302563

Piccoli, D. N. (2022). Resiliência, Saúde e Bem-Estar em Estudantes do Ensino *Superior Português*. [Dissertação de Mestrado em Educação para a Saúde]. Escola Superior de Educação de Coimbra. https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/42063

Piña, K. (2017). *Bienestar psicológico y resiliencia en jóvenes universitarios* [Tesis de Maestría en Psicología], Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. http://hdl.handle.net/20.500.11799/68666

Prado, R., Bastianini, M., Cavalleri, M., Ribeiro, S., Pizi, E., & Marsicano, J. (2017). Avaliação da síndrome de Burnout em professores universitários. *Revista da ABENO*, *17*(3), 21–29. https://doi.org/10.30979/rev.abeno.v17i3.409

Reay, D., Ball, S., & David, M. (2002). "It's taking me a long time, but I'll get there in the end": Mature students on access courses and higher education choice. *British Educational Research Journal*, *28*(1), 5–19. https://doi.org/10.1080/01411920120109711

Reed, M., Maodzwa, M.T., Ndofirepi, E.S., & Moosa, R. (2019). Insights gained from a comparison of South African and Canadian first-generation students: The impact of resilience and resourcefulness on higher education success. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *49*(6), 964-982. https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1479185

Reyes, E. J., Blannin, J., Cohrssen, C., & Mahat, M. (2022). Resilience of higher education academics in the time of 21st century pandemics: A narrative review. *Journal of Higher Education Policy And Management*, *44*(1), 39-56. https://doi.org/10.1080/1360080X.2021.1989736

Robbins, A., Kaye, E., & Catling, J.C. (2018). Predictors of student resilience in higher education. *Psychology Teaching Review*. 24, 44 – 52. https://eric.ed.gov/?id=EJ1180345

Sampedro-Mera. M., Mawyin-Cevallos, F., Santana-Sardi, I., Toala-Vera, K., & Santana-Sardi, G. (2021). La resilencia en la educación universitaria . *Pol. Con*. (Edición núm. 54) *6*(2), 312-323. https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2367

Seery, M., Holman, E., Silver, R., & King, L. (2010). Whatever does not kill us: Cumulative lifetime adversity, vulnerability, and resilience. *Journal of Personality and Social Psychology, 99*(6), 1025–1041. https://doi.org/10.1037/a0021344

Sierra-Molina, T. J., & Sevilla-Santo, D. E. (2021). Cómo conforma el profesorado universitario su alta resiliencia? Un estudio de casos. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal). 25*(3), 1-19. http://doi.org/10.15359/ree.25-3.16

Silva, M. M., Oliveira, J.G., Durso, S.O., & Cunha, J.V.A. (2020, julho, 29-31). Resiliência e desempenho acadêmico: Um estudo com graduandos de contabilidade. [Conference paper]. *XX USP International Conference in Accounting* (pp. 1-18). https://www.researchgate.net/publication/342690091_Resiliencia_e_Desempenho_Academico_um_Estudo_com_Graduandos_de_Contabilidade

Teixeira, P. C. (2020). *Entre a docência e a investigação: Os professores do ensino superior e o burnout*. [Dissertação de Mestrado em Economia e Gestão de Recursos Humanos]. Universidade do Porto. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/129685/2/426662.pdf

Turner, M., M., Scott-Young, C. M., & Holdsworth, S. (2017). Promoting wellbeing at university: The role of resilience for students of the built environment. *Construction Management and Economics*, 35, 707-718, https://doi.org/10.1080/01446193.2017.1353698

Vara, N., Fernandes, N., Queirós, C., & Pimentel, H. (2017). Resiliência e stress em estudantes universitários. In T., Baptista, M. Ricou, F. Rodrigues, D. Neto, T. Espassandim, T., A. Ramos, M. Oliveira, N. Baptista, & T. Almeida (Coords.) *Actas do 3.º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses* (pp. 569-579). Ordem dos Psicólogos Portugueses. https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/111952

Xuereb, S. (2015). Academic Resourcefulness, coping strategies and doubting in university undergraduates. *Journal of Further and Higher Education*, *39*(2). 205–22. https://doi.org/10.1080/0309877X.2013.817004

Ye, B., Zhao, S., Zeng, Y., Chen, C., & Zhang, Y. (2022). Perceived parental support and college students 'depressive symptoms during the COVID-19 pandemic: The mediating roles of emotion regulation strategies and resilience. *Current Psychology*, 42, 20275-20286. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03049-3

Yokus, T. (2015). The relation between pre-service music teachers 'psychological resilience and academic achievement levels. *Educational Research and Reviews*, *10*(14), 1961–1969. https://doi.org/10.5897/ERR2015.2320

Zarotti, N., Povah, C., & Simpson, J. (2020). Mindfulness mediates the relationship between cognitive reappraisal and resilience in higher education students. *Personality and Individual Differences*, 156, 1-5. https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109795

Capitolo 4

Afonso, P. (2020). O impacto da pandemia COVID-19 na saúde mental. *Acta Médica Portuguesa*, *33*(5), 351-358. https://doi.org/10.20344/amp.13877

Agrela, S. P. (2020). *Criatividade e resiliência no ensino superior* [Dissertação de mestrado, Universidade da Madeira]. DigitUMa. http://hdl.handle.net/10400.13/3104

Alivernini, F., Manganelli, S., Lucidi, F., Di Leo, I., & Cavicchiolo, E. (2017). Studenti svantaggiati e fattori di promozione della resilienza. *ECPS Journal, 16*.

Álvarez, J. (2017). *Mindfulness en estudiantes universitarios y su relación con estrés, ansiedad, depresión, resiliencia y satisfacción con la vida* [Tese de doutorado, Universidad de Huelva]. Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva. http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/14785

Åvitsland, A., Leibinger, E., Haugen, T., et al. (2020). The association between physical fitness and mental health in Norwegian adolescents. *BMC Public Health, 20*, 776. https://doi.org/10.1186/s12889-020-08936-7

Blanuša, J., Knežević, J., & Krstić, D. (2018). Primena intervencija pozitivne psihologije za povećanje psihološkog blagostanja studenata. *Horizonti, 10*, 128–135. https://www.researchgate.net/publication/336445748_Primena_intervencija_pozitivne_psihologije_za_povecanje_psiholoskog_blagostanja_studenata

Brando-Garrido, C., Montes-Hidalgo, J., Limonero, J. T., Gómez-Romero, M. J., & Tomás-Sábado, J. (2020). Relación de la procrastinación académica con la competencia percibida, el afrontamiento, la autoestima y la autoeficacia en estudiantes de enfermería. *Enfermería Clínica*, *30*(6), 398-403. https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2019.07.012

Bretón, S., Zurita Ortega, F., & Cepero Gonzáles, M. (2016). La resiliencia como factor determinante en el deportivo. Revisión Bibliográfica. *E-Balonmano. Revista de Ciencias del Deporte, 12*(2), 79-88. http://ojs.e-balonmano.com/index.php/revista/article/view/351/331.

Brewer, M., van Kessel, G., Sanderson, B., Naumann, F., Lane, M., Reubenson, A., & Carter, A. (2019). Resilience in higher education students: A scoping review. *Higher Education Research & Development*, *38*(6), 1105-1120. https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1626810

Burba, G. (2020). Resilienza e modelli culturali. Un costrutto ambivalente. *Giovani e comunità locali, 3*(1), 2020. https://www.giovaniecomunitalocali.it/resilienza-e-modelli-culturali-un-costrutto-ambivalente/

Caamaño, A. (2016). *Análisis del clima familiar y resiliencia en una muestra de estudiantes universitarios de primer curso* [Tese de mestrado, Universidad de Santiago de Compostela]. Minerva. Repositorio Institucional Da USC. https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/15237

Caruana, V., Ploner, J., Sue, C., & Stevenson, J. (2014). Promoting students 'resilient thinking in diverse higher education learning environments: Review report commissioned by the HEA Subject Centre for Anthropology, Sociology and Politics (C-SAP). *Higher Education Academy*.

Castañeda-García, P. J., Alejo-Trujillo, T., Cota-Bedoya, M. R., García-Torres, M. F., & Cruz-Santana, V. (2022). Análisis cuantitativo de resiliencia y apoyo social en estudiantes universitarios de primero y último curso de Psicología. *Revista Iberoamericana de Psicología, 15*(1), 79-90. https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.15108

Cejudo, J., López-Delgado, M., & Rubio, M. J. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: Su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, *46*(2), 51-57. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97049408001

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior, 24*(4), 385-396. https://doi.org/10.2307/2136404

Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 18*(2), 76-82. https://doi.org/10.1002/da.10113

Corbi, E., Musello, M., & Sirignano, F. M. (Eds.). (2017). *I professionisti delle risorse umane: Un'esperienza di alta formazione dell'Università Suor Orsola Benincasa*. Suor Orsola Benincasa University Press.

Corbi, E., Musello, M., & Sirignano, F. M. (Eds.). (2018). *Risorse umane e nuovi scenari formativi: Pedagogie, didattiche ed esperienze aziendali*. Suor Orsola Benincasa University Press.

Corbi, E., Musello, M., & Sirignano, F. M. (Eds.). (2021). *Formazione Lifelong Learning e Risorse Umane: Esperienze didattiche e modelli pedagogici*. Suor Orsola Benincasa University Press.

Corbi, E., Musello, M., & Sirignano, F. M. (Eds.). (2022). *Pedagogia e Risorse Umane: Nuovi scenari nell'era post Covid*. Suor Orsola Benincasa University Press.

Cyrulnik, B., & Malaguti, E. (Eds.). (2015). *Costruire la resilienza: La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Erickson.

d'Alessandro, L. (2020). *Cronache di Ateneo ai tempi del COVID*. In *Annali. Università degli Studi Suor Orsola Benincasa* (pp. 358-371). Suor Orsola Benincasa University Press.

Díaz, C. C., Serrano, M. A. A., Medina, E. B., García, E. M., & Salvador, A. M. (2021). *Resiliencia en estudiantes universitarios del Grado en Enfermería de los campus universitarios de Granada y Ceuta*. In *Transformación universitaria. Retos y oportunidades* (pp. 611-619). Ediciones Universidad de Salamanca.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75. http://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

DigiPsyRes. (n.d.). *DigiPsyRes*. Retrieved October 17, 2022, from https://digipsyres.kg.ac.rs/

Dimitrijević, B., & Ranđelović, D. (2012). Aggressiveness and susceptibility to stress in Serbian students from University of Nis and University of Pristina-Kosovska Mitrovica. *Svit Socialьnih Komunikaciй, 7*, 97-104. https://www.researchgate.net/publication/354151147_AGGRESSIVENESS_DEPRESSION_AND_ACADEMIC_ACHIEVEMENT_OF_STUDENTS

Fazlagić, A., & Rakić-Bajić, G. (2011). Stav studenata prema psihoterapiji. *PONS Medicinski Časopis*, 48-52. https://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=1820-24111102048F

Fernández-García, R., Zurita-Ortega, F., Melguizo-Ibáñez, E., & Ubago-Jiménez, J. L. (2024). Physical activity as a mediator of stress, anxiety and depression on well-being in physical education teachers. *Journal of Human Sport and Exercise, 19*(1), 117-129. https://doi.org/10.14198/jhse.2024.191.10.

Ferradás Canedo, M. M., & Freire Rodríguez, C. (2020). Relaciones positivas con otras personas y autoeficacia en estudiantes universitarios. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology,1*(1), 371-378. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1794

Ferreira, T., Ribeiro, J. L., & Guerreiro, M. D. (2004). Estudo de adaptação da escala de satisfação com suporte social em doentes submetidos a revascularização do

miocárdio. *Revista Referência, 11*, 11-16. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/57248/2/82685.pdf

Fínez, M.J., & Morán, C. (2017). Resiliencia y autovaloraciones esenciales: estudio comparativo en adolescentes y jóvenes / Resilience and core self-evaluations: a comparative study in adolescents and young. *Psychology, Society & Education, 9*(3), 347-356. https://doi.org/10.25115/psye.v9i3.857

Fínez, J., & Astorga, M. C. (2015). La resiliencia y su relación con salud y ansiedad en estudiantes españoles. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 409-416. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851779041

Francisco, M. (2021). *Contributos da personalidade e da resiliência no bem-estar psicológico de estudantes do ensino superior* [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. https://hdl.handle.net/10316/96504

Frauenfelder, E., & Sirignano, F. M. (2013). *La formazione delle "human resources". Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi*. Pensa Multimedia.

García, Y., Vázquez-Pérez, R., & Pastor-Seller, E. (2022). Resiliencia académica en tiempos de pandemia por COVID-19: las prácticas curriculares en los Grados de Trabajo Social de las universidades españolas. *Research in Education and Learning Innovation Archives, 29*, 73-82. https://dx.doi.org/210.7203/realia.29.24134

Genc, A., Pekić, J., & Matanov, J. (2013). Mehanizmi suočavanja sa stresom, optimizam i generalna samoefikasnost kao prediktori psihofizičkog zdravlja. *Primenjena Psihologija, 6*(2), 155-174. https://doi.org/10.19090/pp.2013.2.155-174

Gonçalves, J. (2021). *Perceção de forças familiares por estudantes do ensino superior. Impacto da resiliência individual, variáveis sociodemográficas, familiares e respostas ao confinamento (COVID-19)* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/96464

González, G., Zurita, F., Sanromán, S., & Puertas, P. (2021). Relación de efecto del Síndrome de Burnout y resiliencia con factores implícitos en la profesión docente: una revisión sistemática. *Revista de Educación, 394*, 271-296. ISSN 0034-8082. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-508

Grøtan, K., Sund, E. R., & Bjerkeset, O. (2019). Mental health, academic self-efficacy, and study progress among undergraduates: The SHoT study, Norway. *Frontiers in Psychology, 10*, 45. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00045

Gutiérrez-Lozano, C., García-Martínez, I., Augusto-Landa, J., & León, S. P. (2022). Impact of confinement on coping strategies and psychosocial factors among university students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 12*(8), 933. https://doi.org/10.3390/ejihpe12080067

Hervás-Torres, M., Miñaca-Laprida, M. I., Fernández-Martín, F. D., & Arco-Tirado, J. L. (2022). Melhorando o engajamento acadêmico através de mentoria e serviço de aprendizagem. *Revista Electrónica Educare, 26*(2), 570-588. http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.30.

Hurst, B., Wallace, R., & Nixon, S. B. (2013). The impact of social interaction on student learning. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts, 52*(4). https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol52/iss4/5

Hurtubia-Toro, V., Onsès, J., & Forés-Miravalles, A. (2022). Quan la resiliència es va fer postal. *REIRE Revista d'Innovació I Recerca En Educació*, *15*(2), 1-18. https://doi.org/10.1344/reire.36980

Isakov Burgund, A., Marković, V., & Penavić Polić, S. (2020). Refleksije studenata socijalne politike i socijalnog rada u periodu vanrednog stanja izazvanog pandemijom Kovid-19 u Srbiji. *Godisnjak Fakultet Politickih Nauka*, *14*(24), 163–184. https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A2%3A7843522/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A149302082&crl=c&link_origin=www.google.com

Jardim, J., Pereira, A., & Bártolo, A. (2021). Development and Psychometric Properties of a Scale to Measure Resilience among Portuguese University Students: Resilience Scale-10. *Education Sciences*, *11*(2), 61. https://doi.org/10.3390/educsci11020061

Jerez, P., & Cabrera-Fernández, A. (2021). Clima motivacional percibido en el deporte y su asociación con los niveles de resiliencia en estudiantes universitarios. *Journal of Sport and Health Research*, *13*(3), 505-514. https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/83268

Jovanović, V., Molenaar, D., Gavrilov-Jerković, V., & Lazić, M. (2021). Positive Expectancies and Subjective Well-Being: A Prospective Study Among Undergraduates in Serbia. Journal of Happiness Studies, 22(3), 1239–1258. https://doi.org/10.1007/S10902-020-00271-3/METRICS

Jovanović, V., & Novović, Z. (2008). Kratka skala subjektivnog blagostanja - novi instrument za procenu pozitivnog mentalnog zdravlja. *Primenjena Psihologija*, 1(1–2), 77–94. https://doi.org/10.19090/pp.2008.1-2.77-94

Lazarević, L. B., Lazarević, D., & Orlić, A. (2017). Predictors of students 'self-esteem: the importance of body self-perception and exercise 1. *Psihološka Istraživanja*, 2. http://doi.org/10.5937/PsIstra1702239L

Lietz, F., Piumatti, G., Mosso, C., Marinkovic, J., & Bjegovic-Mikanovic, V. (2018). Testing multidimensional well-being among university community samples in Italy and Serbia. *Health Promotion International*, 33(2), 288–298. https://doi.org/10.1093/HEAPRO/DAW082

Lim, M. S. C., Cappa, C., & Patton, G. C. (2017). Subjective well-being among young people in five Eastern European countries. *Global Mental Health*, 4, 1–10. https://doi.org/10.1017/GMH.2017.8

López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P. R., González-Ramos, J. A., & Garcés-Delgado, Y. (2023). The development of resilient behaviours in the fight against university academic dropout. *Educación XX1*, *26*(2), 91-116. https://doi.org/10.5944/educxx1.35891

López-Cortón, A. (2015). Factores predictores de procesos resilientes en jóvenes universitarios. [Tesis doctoral, Universidad de A Coruña]. *Repositorio Universidad Da Coruña*. https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/15355

Losa-Iglesias, M. E., Calvo-Lobo, C., Jiménez-Fernández, R., Rodríguez-Sanz, D., Corral-Liria, I., Casado-Hernández, I., & Becerro-de-Bengoa-Vallejo, R. (2023). Comparison between virtual and hybrid education for psychological factors and academic stress in freshman nursing students: a case-control study. *BMC Nursing*, *22*(1), 300. https://doi.org/10.1186/s12912-023-01477-5

Lozano-Díaz, A., Fernández-Prados, J. S., Figueredo Canosa, V., & Martínez Martínez, A. M. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios:

Satisfacción Vital, Resiliencia y Capital Social Online. *International Journal of Sociology of Education*, *8*(4), 79-104. https://doi.org/10.17583/rise.2020.5925

Madariaga, J. M., Axpe, I., & Novella, I. (2016). Resiliencia y funcionalidad familiar. In Cyrulnik, B. & Anaut, M. (Coords.). *¿Por qué la resiliencia? Lo que nos permite reanudar la vida* (pp. 74-81). Gedisa Editorial.

Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Erickson, Trento.

Malaguti, E. (2020). *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*. Aras Edizioni, Fano.

Malonda, Y. S., & Módenes, M. P. F. (2018). Resiliencia, ansiedad y sentido de la vida en estudiantes universitarios. *Cauriensia*, 13, 87-106. https://www.cauriensia.es/index.php/cauriensia/article/view/XIII-EMO5/376

Manetti, M., Zunino, A., Frattini, L., & Zini, E. (2010). Processi di resilienza culturale: confronto tra modelli euristici. *Università degli Studi di Genova, Dipartimento di Scienze Antropologiche*. http://www.aipass.org/paper/manetti.pdf?origin=publication_detail

Mansfield, F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016

Mayor-Silva, L., Romero-Saldaña, M., Moreno-Pimentel, A., Álvarez-Melcón, Á. C., Molina-Luque, R., & Meneses-Monroy, A. (2022). Psychological impact during confinement by COVID-19 on health sciences university students-A prospective, longitudinal, and comparative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(16), 9925. https://doi.org/10.3390/ijerph19169925

Melguizo, E., González, G., Zurita, F., & Ortega, J. L. (2023). Burnout, estrés y resiliencia en el proceso de oposición a cuerpos educativos. *Revista de educación*, 40, 31-54. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-594

Miladinović, P., & Nedić, A. (2020). Kratak sadržaj. *Engrami*, 2, 23–41. https://doi.org/10.5937/engrami41-30167

Milošević, N., & Ševkušić, S. (2005). Samopoštovanje i školsko postignuće učenika. *Zbornik Instituta Za Pedagoška Istraživanja*, *38*(1), 70–87.

Montes-Hidalgo, J., & Tomás-Sábado, J. (2016). Autoestima, resiliencia, locus de control y riesgo suicida en estudiantes de enfermería. *Enfermería Clínica*, *26*(3), 188-193. https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2016.03.002

Morales, F. M. (2020). Estrategias de afrontamiento, empatía y tendencia prosocial en universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, *13*(2), 187-200. https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.360

Moreno, R., & Saiz, C. (2014). Factores resilientes en los futuros maestros. *International Journal of Development and Educational Psychology*, *1*(3), 475-488. https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/1854/1/0214-9877_2014_1_3_475.pdf

Oliveira, M., & Machado, T. S. (2011). Tradução e validação da Escala de Resiliência para Estudantes do Ensino Superior. *Análise Psicológica*, *4*(29), 579-591. https://doi.org/10.14417/ap.105

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2020). *Lessons for Education from COVID-19: A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/0a530888-en

Ovejero, M. M. (2014). *Evaluación de fortalezas humanas en estudiantes de la universidad complutense de Madrid y diferencias de sexo: relación con salud, resiliencia y rendimiento académico.* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Portal de Investigación. https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/5d1df62b29995204f76636ed

Panić, D., Radojković, D., & Hadži Pešić, M. (2013). Personality traits, coping styles and psychosomatic tendencies in students. *Teme - Časopis Za Društvene Nauke, 37*(2), 735–751. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=160622

Pavićević, O. (2015). Kulturna dimenzija koncepta otpornosti. *Zbornik Instituta Za Kriminološka i Sociološka Istraživanja, XXXIV*(2), 91–112. https://www.iksi.ac.rs/zbornik_arhiva/zbornik_iksi...

Piccoli, D. (2022). *Resiliência, saúde e bem-estar em estudantes do ensino superior português.* [Dissertação Mestrado em Educação para a Saúde, Escola Superior de Educação e Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/42063

Pocinho, M., Garcês, S., Jesus, S. N., Viseu, J., & Miguel-Tobal, J. J. (2019, junho 27-29). *Psychometric study of the short form of the creative personality scale* [Poster presentation]. In M. Pocinho, D. Lopes, D. L. Rodrigues, S. Garcês, & E. Câmara (Eds.). *X Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (p. 89). Funchal, Madeira. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13080.34566

Project, T. C. (n.d.). Helping children develop resilience, manage stress and strong emotions using the '90 Second Rule '[Document]. ChildHub - Child Protection Hub. https://childhub.org/en/child-protection-multimedia-resources/helping-children-develop-resilience-manage-stress-and-strong

Quevedo-Aguado, M. P., & Benavente, M. H. (2018). Análisis de variables de personalidad, bienestar psicológico y pensamiento constructivo en estudiantes de Ciencias de la Salud. *European Journal of Health Research, 4*(1), 5-18. https://doi.org/10.30552/ejhr.v4i1.86

Ramos-Martín, J., Pérez-Berlanga, J. M., Oliver, J., & Moreno-Küstner, B. (2023). Non-lethal suicidal behavior in university students of Spain during COVID-19. *Frontiers in psychiatry, 14*, 1155171. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1155171

Ranđelović, D. J., Mitrović, M. Z., & Todorović, D. L. (2015). Psychological counseling center for students: need, desire, necessity. *Zbornik Radova Filozofskog Fakulteta u Prištini, 45*(3), 143–166. https://doi.org/10.5937/ZRFFP45-8663

Ravina Ripoll, R., Gálvez Albarracín, E. J., & Prieto Pulido, R. (2022). Efecto de la felicidad personal sobre la felicidad como estudiante de administración. *Desarrollo Gerencial, 14*(1), 1–22. https://doi.org/10.17081/dege.14.1.5091

Reche, C., Martínez-Rodríguez, A., Gómez, M., & Hernández-Morante, J. J. (2020b). Análisis entre deportes de combate y otras modalidades deportivas en resiliencia y dependencia. *Actividad Física y Deporte: Ciencia y Profesión, 31*(33), 67-67. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7724241

Reche, C., Martínez-Rodríguez, A., & Ortín, F. (2020a). Caracterización del deportista resiliente y dependiente del ejercicio físico. *Cultura, Ciencia y Deporte, 15*(43), 17–21. https://doi.org/10.12800/ccd.v15i43.1395

Reche, C., Cepero, M., & Rojas, F. J. (2013). Consideraciones en el entrenamiento de habilidades psicológicas en esgrima. *Cuadernos de Psicología del Deporte,*

13(2). https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-84232013000200009

Robledo-Martín, J., Acea-López, L., Pérez-Urdiales, I., Alcolea-Cosín, M. T., Bellon, F., Oter-Quintana, C., Blanco-Blanco, J., Pastor-Bravo, M. d. M., Rubinat-Arnaldo, E., & Briones-Vozmediano, E. (2023). From students to nurses under pressure: Nursing students' entry into employment during the first COVID-19 wave. *Journal of Clinical Nursing, 32*, 7209-7226. https://doi.org/10.1111/jocn.16800

Robotham, D. (2008). Stress among higher education students: towards a research agenda. *High Education, 56*, 735–746. https://doi.org/10.1007/s10734-008-9137-1

Romero-González, B., Mariño-Narváez, C., Montero-López, E., Puertas-González, J. A., Robles-Ortega, H., Peralta-Ramírez, M. I., & García-León, M. A. (2021). Síntomas psicopatológicos, estrés y resiliencia en estudiantes universitarios antes y durante la pandemia por la COVID-19. En *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19* (pp. 123-131). Octaedro.

Rosenberg, M. (n.d.). *Society and the adolescent self-image.* Princeton University Press.

Sakač, M., & Marić, M. (2018). Psihološke karaktersitike kao prediktori subjektivnog blagostanja budućih učitelja i vaspitača. *Zbornik Instituta Za Pedagoška Istraživanja, 50*(1), 93–112.

Salvador, C., Cayo, F., López, C., & Salvador, J. A. (2014). Estudio de la relación entre la satisfacción vital y la resiliencia en una muestra española y ecuatoriana. In M. Orozco, & K. Caballero (Eds). *Psicología Latinoamericana; experiencias, desafíos y compromisos sociales* (pp. 607-615). ISBN: 978-607-9645-41-0

San Román Mata, S., Martínez, A., Zurita, F., Chacón, R., Puertas, P., & González, G. (2019). Capacidad de resiliencia según tendencia religiosa y género en universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa, 21*, e15, 1-11. https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e15.2016

Sánchez, A. M., & Ortín, F. J. (2022). Relación entre resiliencia y rendimiento en deportistas. Revisión sistemática. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico, 6*(2). https://doi.org/10.5093/rpadef2021a16

Sanchez-De Miguel, M., Orkaizagirre-Gomara, A., Izagirre-Otaegi, A., Badiola, I., Ortiz de Elguea-Díaz, F. J., Gomez-Gastiasoro, A., Ferriz-Valero, A., & Goudas, M. (2023). Association among university students 'motivation, resilience, perceived competence, and classroom climate from the perspective of self-determination theory. *Education Sciences, 13*(2), 147. https://doi.org/10.3390/educsci13020147

Santerini, M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale.* Mondadori, Milano.

Save the Children. (2022, diciembre 27). *Save the children advierte de que las medidas de aislamiento social por la covid-19 pueden provocar en los niños y niñas trastornos psicológicos permanentes como la depresión.* https://www.savethechildren.es/notasprensa/save-children-advierte

Selimović, A., Tomić Selimović, L., Emić, E., & Husarić, M. (2019). Samopoštovanje i prilagodba na studij: da li studenti višeg nivoa samopoštovanja imaju bolju emocionalnu, socijalnu i akademsku prilagodbu? *Primenjena Psihologija, 12*(3), 263–281. https://doi.org/10.19090/pp.2019.3.263-281

Sevil, J., Práxedes, A., Zaragoza, J., del Villar, F., & García-González, L. (2017). Barreras percibidas para la práctica de actividad física en estudiantes universitarios. Diferencias por género y niveles de actividad física. *Universitas Psychologica,*

16(4). Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64753569027 https://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.bppa

Sirignano, F. M., & Perillo, P. (Eds.). (2019). *La scuola delle culture. Riflessioni pedagogiche situate*. Pensa, Lecce.

Sirignano, F. M. (2020). Pedagogia delle emergenze educative e lifelong learning nel contesto della crisi globale. Il modello dell'Alta formazione dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa. In *Annali. Università degli Studi Suor Orsola Benincasa* (pp. 471–486). Suor Orsola Benincasa University Press.

Sirignano, F. M., & Maddalena, S. (Eds.). (2021). *Come schegge di cometa Il formatore autobiografico: spunti e coordinate pedagogiche per l 'insegnamento narrativo*. Suor Orsola Benincasa University Press.

Sivertsen, B., Knudsen, A. K. S., Kirkøen, B., Skogen, J. C., Lagerstrøm, B. O., Lønning, K. J., Kessler, R. C., & Reneflot, A. (2023). Prevalencia de trastornos mentales entre estudiantes universitarios noruegos: Un análisis transversal basado en la población. *The Lancet Regional Health*, 100732. https://doi.org/10.1016/j.lanepe.2023.100732

Sousa, C. S. (2016). La educación para la resiliencia en el alumnado de la periferia de la Europa del Sur. *Civitas educationis. Education, Politics and Cultures, 5*(1), 83–100. https://universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis/article/view/272/739

Suárez, C., & Marrero, R. J. (2020). Intervención positiva multicomponente a través del correo electrónico para promover el bienestar en estudiantes universitarios. *Psicología Conductual, 28*(3), 375–392. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2020/12/01.Suarez_28-3.pdf

Sundgot-Borgen, C., Sundgot-Borgen, J., Bratland-Sanda, S., et al. (2021). Apreciación corporal y presión de la apariencia corporal en estudiantes universitarios noruegos comparando estudiantes de ciencias del ejercicio y otros estudiantes. *BMC Salud Pública, 21*, 532. https://doi.org/10.1186/s12889-021-10550-0

Suriá, R. (2015). *Redes sociales online y perfiles resilientes en estudiantes universitarios con discapacidad*. [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/53709

Teixeira, A. V. B. (2014). *Resiliência e stresse em pais de crianças com perturbações do espetro do autismo*. [Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Universidade do Algarve, Faro]. Sapientia Repositório Científico da UAlg. http://hdl.handle.net/10400.1/7736

Tipismana, O. (2019). Resilience factors and coping as predictors of academic performance of the students in private universities. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 17*(2), 147–185. https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.008

United Nations (2020). *The Sustainable Development Goals Report 2020*. The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020.pdf

Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. FrancoAngeli, Milano.

Valverde-Janer, M., Ortega-Caballero, M., Ortega-Caballero, I., Ortega-Caballero, A., & Segura-Robles, A. (2023). Study of Factors Associated with the Development of

Emotional Intelligence and Resilience in University Students. *Education Sciences, 13*, 255. https://doi.org/10.3390/educsci13030255

Vara, N., Pimentel, M. H., Fernandes, A., & Queirós, C. (2018, janeiro 24-27). Resiliência e satisfação com o suporte social em estudantes do ensino superior [Paper presentation]. In C. Ramos, A. Ferreira-Valente, C. C. Tomás, C. Damião, F. A. Teplitzky, & R. Rosas (Eds.), *Livro de Resumos do 12.º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (p. 115). Lisboa. https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/20984

Vázquez, C., & Risso, A. (2022). Autoconcepto del alumnado universitario. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 9*, 220–232. https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8905

Villani, N. (2020). La didattica all'Unisob al tempo del Coronavirus. Un esempio organizzativo. In Annali. Università degli Studi Suor Orsola Benincasa (pp. 488–502). Suor Orsola Benincasa University Press. https://universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/annali/article/view/1295

Vizoso-Gómez, C. (2019). Resiliencia, optimismo y estrategias de afrontamiento en estudiantes de Ciencias de la Educación. *Psychology, Society, & Education, 11*(3), 367–377. https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.2280

Vizoso-Gómez, C., & Arias-Gundín, O. (2018). Resiliencia, optimismo y burnout académico en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, *11*(1), 47–59. https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.185

Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement, 1*, 165–178. https://typeset.io/pdf/development-and-psychometric-evaluation-of-the-resilience-2omx5awxo4.pdf

Yuste-Hidalgo, F., Rojas-Cepero, I., Chacón-Borrego, F., & Cepero-González, M. (2021). Intervención para la promoción de resiliencia en docentes y estudiantes universitarios: fundamentación y protocolo de estudio del Proyecto RESUPERES. En O. Buzón y C. Romero (Eds.), *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI* (pp. 2615–2644). Dykin.

Zurita, F., Castro, M., Linares, M., & Chacón, R. (2017). Resiliencia, un elemento de prevención en actividad física. *Sportis Sci J, 3*(1), 50–62. https://dx.doi.org/10.17979/sportis.2017.3.1.1726

Capitolo 5

Águila, C. (2020). Mindfulness e investigación psicológica positivista: críticas y alternativas. P*sychology, Society, & Education, 12*(1), 57-69. https://doi.org/10.25115/psye.v0i0.2159

Aguilar, E. (2018). *Onward: Cultivating emotional resilience in educators*. Jossey-bass.

Alheit, P. (2018). Biographical learning: Within the lifelong learning discourse. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists...in their own words* (pp.153–165). Routledge.

Alheit, P. (2022). “Biographical Learning” reloaded. Theoretical grounding of a challenging approach. *Adult Education Critical Issues 2*(1), 7-19. https://doi.org/10.12681/aeci.30008

Álvarez, J. (2017). *Mindfulness en estudiantes universitarios y su relación con estrés, ansiedad, depresión, resiliencia y satisfacción con la vida.* [Tesis Doctoral.

Universidad de Huelva]. Repositório Institucional da Universidade de Huelva. http://hdl.handle.net/10272/14785

Amutio, A., López-González, L., Oriol, X., & Pérez-Escoda, N. (2020). Predicción del rendimiento académico a través de la práctica de relajación-meditación-mindfulness y el desarrollo de competencias emocionales. *Universitas Psychologica, 19*, 4-17. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy19.prat.

Antoniou, M., Gunasekera, G. M., & Wong, P. C. M. (2013). Foreign language training as cognitive therapy for age-related cognitive decline: a hypothesis for future research. *Neurosci. Biobehav. Rev., 37*, 2689–2698. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.09.004

Anzaldi, L., A. Gedhini, A. (1999). Laboratori di formazione per educatori auto(bio)grafi. In D. Demetrio (Ed.), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto* (pp.103-137). Unicopoli.

Art Therapy Resources. (2022). *Art Therapy GuideBook – Developing Resilience*. https://arttherapyresources.com.au/shop/developing-resilience/

Atakan, M.M., Li, Y., Koşar, Ş.N., Turnagöl, H.H., & Yan, X. (2021). Evidence-Based Effects of High-Intensity Interval Training on Exercise Capacity and Health: *A Review with Historical Perspective. Int J Environ Res Public Health. 18*(13), 7201. http://dx.doi.org/10.3390/ijerph18137201

Ausubel, D.P. (1995). *Educazione e processi cognitivi*. FrancoAngeli.

Azevedo, L. B., Burges Watson, D., Haighton, C., & Adams, J. (2014). The effect of dance mat exergaming systems on physical activity and health-related outcomes in secondary schools: Results from a natural experiment. *BMC Public Health, 14*(1), 2-13. https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-951.

Baena-Extremera, A., Ortiz-Camacho, M.M., Marfil Sánchez, A.M., y Granero-Gallegos, A. (2021). Mejora de los niveles de atención y estrés en los estudiantes a través de un programa de intervención Mindfulness. *Revista de Psicodidáctica, 26*,132–142. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.002.

Baer, R. (2006). *Mindfulness based treatment approaches: Clinician's guide to evidence based and applications*. Elsevier.

Baer, R.A., Smith, G.T., & Greco, L.A. (2011). Assessing Mindfulness in Children and Adolescents: Development and Validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological Assessment, 23*(3), 606-614. https://doi.org/10.1037/a0022819

Bakker, A. B., Demerouti, E. (2016). Job Demands–Resources Theory: Taking Stock and Looking Forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, *22*(3), 273–285. https://doi.org/10.1037/ocp0000056

Bakosh, L. S., Snow, R. M., Tobias, J. M., Houlihan, J. L., & Barbosa-Leiker, C. (2016). Maximizing mindful learning: Mindful awareness intervention improves elementary school students 'quarterly grades. *Mindfulness, 7*, 59-67. https://doi.org/10.1007/s12671-015-0387-6.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Barton, J., & Pretty, J. (2010). What is the Best Dose of Nature and Green Exercise for Improving Mental Health? A Multi-Study Analysis. *Environ Sci Technol, 44*(10), 3947-55. https://doi.org/10.1021/es903183r

Beart, K., Barnard, A., & Skelhorn, H. (2015). Visual methodologies in mental health. *The Journal of Mental Health Training, Education and Practice, 10*(3), 170-179. https://doi.org/10.1108/JMHTEP-11-2013-0037

Berman, K. (2017). Methodologies and methods of change. In K. S. Berman (Ed.), *Finding Voice: A visual arts approach to engaging social change* (pp. 9-19). University Michigan Press. https://doi.org/10.3998/mpub.9256315.

Bharucha, J. J., & Curtis, M. (2008). Affective spectra, synchronization, and motion: Aspects of the emotional response to music. *Behavioral and Brain Sciences*, *31*(5), 579-579. https://doi.org/10.1017/S0140525X08005335

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *11*(3), 230–241. https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077.

Blumenthal, J. A., Babyak, M. A., Doraiswamy, P. M., Watkins, L., Hoffman, B. M., Barbour, K. A., Herman, S., Craighead, W. E., Brosse, A. L., Waugh, R., Hinderliter, A., & Sherwood, A. (2007). Exercise and pharmacotherapy in the treatment of major depressive disorder. *Psychosomatic Medicine*, *69*(7), 587–596. https://doi.org/10.1097/PSY.0B013E318148C19A

Bohn, J., & Hogue, S. (2021). Changing the Game: College Dance Training for Well-Being and Resilience Amidst the COVID-19 Crisis. *Health promotion practice*, 22(2), 163-166. https://doi.org/10.1177/1524839920963703.

Borowski, T. (2021). How dance promotes the development of social and emotional competence. *Arts Education Policy Review*, *124*(3), 1-14. http://dx.doi.org/10.1080/10632913.2021.1961109

Borrega-Mouquinho, Y., Sánchez-Gómez, J., Fuentes-García, J.P., Collado-Mateo, D., & Villafaina, S. (2021). Effects of High-Intensity Interval Training and Moderate-Intensity Training on Stress, Depression, Anxiety, and Resilience in Healthy Adults During Coronavirus Disease 2019 Confinement: A Randomized Controlled Trial. *Front Psychol.*, 12, 643069. http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.643069

Brown, J., & Evans, S. (2023). Physical activity and coping skills training for university students: Effects on resilience and mental health. *Journal of Health Promotion*, *38*(4), 295-307.

Brown, K. & Ryan, R. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(4), 822-48. https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822

Brown, R. P., & Gerbarg, P. L. (2009). Yoga Breathing, Meditation, and Longevity. Annals of the New York Academy of Sciences, *1172*(1), 54–62. https://doi.org/10.1111/J.1749-6632.2009.04394.X

Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.

Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

Bruner, J.S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Bruner, J.S. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. Farrar Straus & Giroux.

Buecker, S., Luhmann, M., Haehner, P., Bühler, J.L., Dapp, L.C., Luciano, E. C., & Orth, U. (2023). The Development of Subjective Well-Being Across the Life Span: A Meta-Analytic Review of Longitudinal Studies. *Journal of Rehabilitation Research and Development, 60*(1), 70-82). https://psycnet.apa.org/fulltext/2024-05957-002.html

Caballero, C., Abello, R., & Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, *25*(2), 98-111. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79925207

Cambi, F. (2002). *L 'autobiografia come metodo formativo*. Laterza.

Cameron, J. (1992). *The artist's way: A spiritual path to higher creativity.* J.P. Tarcher/Putnam.

Canales-Lacruz, I., & Rovira, G. (2017). La práctica de la atención plena en estudiantes universitarios. Dificultades y facilidades percibidas. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 31*, 118-122. https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.49292

Cardaciotto, L., Herbert, J. D., Forman, E. M., Moitra, E., & Farrow, V. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance: The Philadelphia Mindfulness Scale. *Assessment, 15*(2), 204–223. https://doi.org/10.1177/1073191107311467.

Carlson, L. E., & Garland, S. N. (2005). Impact of mindfulness based stress reduction (MBSR) on sleep, mood, stress, and fatigue symptoms in cancer outpatients. *International Journal of Behavioral Medicine, 12*, 278-285. https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm1204_9

Carron, A. V., & Hausenblas, H. A. (2006). Group Dynamics in Sport. *Sport Psychologist*, *26*(3), 412-434. https://doi.org/10.1123/tsp.26.3.412

Chen, K., Liu, F., Mou, L., Zhao, P., & Guo, L. (2022). How physical exercise impacts academic burnout in college students: The mediating effects of self-efficacy and resilience. *Frontiers in Psychology*, 13, 964169. https://doi.org/10.3389/FPSYG.2022.964169/BIBTEX

Costa, M., Ferreira, C., Bernardo de Oliveira, A., Monteiro-Santos, R., Gama Linhares, D., Ribeiro Dias, E. G., & Borba-Pinheiro, C. J. (2024). Actividad física, ansiedad, estrés y depresión de estudiantes de educación secundaria y superior en instituciones públicas post-pandemia de covid-19 en el norte de Brasil. *Retos*, 52, 76-84. https://doi.org/10.47197/retos.v52.101697

Connolly, M. K., Quin, E., & Redding, E. (2011). Dance 4 your life: Exploring the health and well-being implications of a contemporary dance intervention for female adolescents. *Research in Dance Education, 12*(1), 53-66. https://doi.org/10.1080/14647893.2011.561306

Corbett, S., Farris, M. S., MacQueen, G., & Addington, J. (2021). Pilot aerobic exercise intervention for youth at risk for serious mental illness. *Early intervention in psychiatry*, *15*(3), https://doi.org/10.1111/eip.12977

Costa, M., Ferreira, C., Bernardo de Oliveira, A., Monteiro-Santos, R., Gama Linhares, D., Ribeiro Dias, E. G., & Borba-Pinheiro, C. J. (2024). Actividad física, ansiedad, estrés y depresión de estudiantes de educación secundaria y superior en instituciones públicas post-pandemia de covid-19 en el norte de Brasil. *Retos*, 52, 76– 84. https://doi.org/10.47197/retos.v52.101697

Craft, L.L., & Perna, F.M. (2004). The benefits of exercise for the clinically depressed. *Primary Care Companion to the Journal of Clinical Psychiatry*, *6*(3), 104-111. https://doi.org/10.4088/pcc.v06n0301

Cunningham, M.K. (2012). *Manuale di formazione per interpreti museali*. (Ed. Trans. Marta Brunelli). EUM.

Cyrulnik, B. (2018). Resiliencia: el dolor es inevitable, el sufrimiento es opcional. #AprendemosJuntos https://www.bbvaaprendemosjuntos.com/es

Cyrulnik, B. (2002). *I brutti anatroccoli. Le paure che ci aiutano a crescere* (E. Nortey translation). Frassinelli. (Original book published 2001).

Cyrulnik, B. (2007). *Di carne e d 'anima. La vulnerabilità come risorsa per crescere felici* (E. Nortey translation). Frassinelli. (Original book published 2006).

Cyrulnik, B., Malaguti, E. (Ed.). (2005). *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Erickson.

Dato, D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile*. FrancoAngeli.

Davis, A., Smith, P., Ferguson, M., Stephens, D., & Gianopoulos, I. (2007). Acceptability, benefit and costs of early screening for hearing disability: A study of potential screening tests and models. *Health Technol Assess, 11*(42). https://doi.org/10.3310/hta11420

De la Torre-Luque, A., Díaz-Piedra, C., & Buela-Casal, G. (2017). Effects of preferred relaxing music after acute stress exposure: A randomized controlled trial. *Psychology of Music*, *45*(6), 795-813. https://doi.org/10.1177/0305735617689953

De Vibe, M., Solhaug, I., Tyssen, R., Friborg, O., Rosenvinge, J. H., & Sorlie, T. (2013). Mindfulness training for stress management: a randomised controlled study of medical and psychology students. *BMC Medical Education, 13*, 1-14. https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-107.

Del Río, M. (2009). Reflexiones sobre la praxis en Arteterapia. *Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 4, 17-22. https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0909110017A

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499–512. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499

Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina Editore.

Demetrio, D. (1998). *Pedagogia della memoria: Per se stessi con gli altri*. Meltemi.

Dewey, J. (1934/1951). *L'arte come esperienza*. La Nuova Italia.

Dissanayake, E. (1992). *Homo Aestheticus: Where art comes from and why*. University of Washington Press.

Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives: Using educational biographies with adults*. Jossey-Bass.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology 92*(6), 1087-1101. https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087

Dunne, J. (2013). *Toward and understanding of non-dual Mindfulness*. Routledge.

Dvorakova, K., Kishida, M., Li, J., Elavsky, S., Broderick, P. C., Agrusti, M. R., & Greenberg, M. T. (2017). Promoting healthy transition to college through mindfulness training with first-year college students: Pilot randomized controlled trial. *Journal of American College Health, 65*(4), 259-267. https://doi.org/10.1080/07448481.2017.1278605.

Eerola, T., Friberg, A., & Bresin, R. (2013). Emotional expression in music: contribution, linearity, and additivity of primary musical cues [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, 4. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00487

Eerola, T., Vuoskoski, J. K., & Kautiainen, H. (2016). Being Moved by Unfamiliar Sad Music Is Associated with High Empathy. *Frontiers in Psychology*, 7, 1176-1176. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01176

Eime, R.M., Harvey, J.T., & Charity, M. (2013). The relationship between sport participation and self-reported wellbeing among Australian adults. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10, 135.

Elstad, T., Ulleberg, P., Klonteig, S., Hisdal, J., Dyrdal, G. M., & Bjorndal, A. (2020). The effects of yoga on student mental health: a randomised controlled trial. *Health*

psychology and behavioral medicine, *8*(1), pp.573–586. https://doi.org/10.1080/21642850.2020.1843466

Empathy. (2022). In *Merriam-Webster.com*. https://www.merriam-webster.com/dictionary/empathy

Erben, M. Alheit, P. (Ed.), (1998). *Biography and Education: A Reader*. Routledge.

Ercolano M. (2021b), Musei, pubblico e società. Formare professionalità museali competenti per una proposta educativa di qualità. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 205-212). Pensa MultiMedia.

Ercolano, M. (2021a). Il museo come spazio per l'educazione allo sviluppo sostenibile. Un percorso di formazione del Sé attraverso l'arte del ritratto. *Formazione & Insegnamento*, *19*(2), 246-254. https://hdl.handle.net/20.500.12570/23123

Ercolano, M. (2022). Educare nei contesti culturali: Quale scenario per i professionisti dell'educazione?. *Pedagogia Oggi*, *20* (2), 102-110. https://doi.org/10.7346/PO-022022-12

Ercolano, M. (2024). Leggere un'opera d'arte attraverso il mito. Percorsi educativi e inclusivi al museo. In Musello, M., Cafagna, V. (Ed.). *Saperi, tecnologia, inclusione. Temi e prospettive della scuola di oggi*/2 (pp.87-96). Cafagna.

Erdner, A., & Magnusson, A. (2010). La fotografía como método de recogida de datos: Ayudar a las personas con enfermedades mentales de larga duración a transmitir su mundo vital. *Perspectivas en la atención psiquiátrica, 47*(3), 145–150. https://doi.org/10.1111/j.1744-6163.2010.00283.x

Erikson, Erik H. (1959). *Identity and the life cycle*. International Universities Press.

Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica*. Guerini.

Forquer, L. M., Camden, A., Gabriau, K., & Johnson, C. (2008). Sleep patterns of college students at a public university. *Journal of American College Health, 56*, 563-565. https://doi.org/10.3200/JACH.56.5.563-565.

Franco, C., De la Fuente, M., & Salvador, M. (2011). Impacto de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en las medidas del crecimiento y la autorealización personal. *Psicothema, 23*(1), 58-65. https://www.psicothema.com/pdf/3850.pdf

Frauenfelder, E. (2010). Prefazione. In P. Perillo, *La trabeazione formativa. Riflessioni sulla formazione per una formazione alla riflessività*. Liguori.

Fructuoso, A., & Gómez, S. (2010). La danza como elemento educativo en el adolescente. *Apuntes Educación física y deporte*, 66, 31-37. https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/301902.

Fullerton DJ, Zhang LM, & Kleitman S .(2021). An integrative process model of resilience in an academic context: Resilience resources, coping strategies, and positive adaptation. PLoS ONE *16*(2), e0246000. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246000

Garcés de los Fayos, E. J. (1995). Burnout en niños y adolescentes: Un nuevo síndrome en psicopatología infantil. *Psicothema, 7(*1), 33-40. https://www.psicothema.com/pdf/954.pdf

Garcés de Los Fayos, E. J., Palacios, C., & Arce, C. (2012). Inventario de burnout en deportistas Revisado (IBD-R). *Revista de Psicología del Deporte, 21*(2), 271-278. https://www.redalyc.org/pdf/2351/235126897007.pdf

García, L. A., Hernández, P., Martín E., (1998) Análisis de la problemática de los estudiantes universitarios: Evaluación e intervención psicoeducativa. *Revista Interuniversitaria de Psicología de la Educación,1,* 67-79.

García-Pérez, L., Collado Fernández, D., Lamas-Cepero, J. L., & Ubago-Jiménez, J. L. (2024). Píldoras saludables: Un programa de actividad física para la prevención de la salud mental y mejora de la capacidad resiliente en estudiantes universitarios. protocolo de actuación (Healthy pills: physical activity program for the prevention of mental health and improvement of resilience in university students. intervention protocol). *Retos, 55*, 726–735. https://doi.org/10.47197/retos.v55.104012.

Garrido, S., & Schubert, E. (2013). Adaptive and maladaptive attraction to negative emotions in music. *Musicae Scientiae*, *17*(2), 147-166. https://doi.org/10.1177/1029864913478

Gergen, K. J. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. Oxford University Press

Germer, C. K. (2017). *El poder del mindfulness*. Ediciones Paidós.

Gibelli, G., Grava de Moraes, M., Teodoro, A., & Lopes, E. (2024). Niveles de actividad física, bienestar físico y psicológico de estudiantes universitarios, durante la pandemia de COVID-19. *Retos*, 54, 180

Godbey, G., & Mowen, A. J. (2010). *The Benefits of Physical Activity and Nature-Based Recreation for Children*. National Recreation and Park Association.

Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury.

Gonçalves, G., Fernández, D., Alves, M.P., Espíndola, M.I., Villar, V., & Regina, A. (2023). A randomized controlled trial of mindfulness: effects on university students 'mental health. International Journal of Mental Health Systems, 17(32), pp.1-12. https://doi.org/10.1186/s13033-023-00604-8.

González, N. (2008). Prevalencia del estrés en la satisfacción laboral de los docentes universitarios. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, 3*(4), 68-89.

Grasdalsmoen, M., Eriksen, H.R., Lønning, K.J., & Sivertsen, B. (2020). Physical exercise, mental health problems, and suicide attempts in university students. BMC Psychiatry 20, (175), pp.1-11. https://doi.org/10.1186/s12888-020-02583-3

Greeson, J., Garland, E. L., & Black, D. (2014). Mindfulness: A transtherapeutic approach for transdiagnostic mental processes. In A. le, C. T. Ngnoumen, & E. J. Langer (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of mindfulness* (pp. 533–562). Wiley Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781118294895.ch28

Gunaratana, B. H. (2012). *El libro del mindfulness.* Editorial Kairós.

Hartig, T., Mitchell, R., de Vries, S., & Frumkin, H. (2014). Nature and Health. *Annual Review of Public Health*, *35*, 207-228. https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-032013-182443

Heffernan, A. (n.d.). How Exercise Can Help Build Physical — and Mental — Resilience. Experience Life by Life Time. https://experiencelife.lifetime.life/article/how-exercise-can-help-build-physical-and-mental-resilience/

Herbert, C., Meixner, F., Wiebking, C., & Gilg, V. (2020). Regular Physical Activity, Short-Term Exercise, Mental Health, and Well-Being Among University Students: The Results of an Online and a Laboratory Study. *Frontiers in Psychology*, 11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00509

Hofman-Bergholm, M. (2023). Nature-Based Education for Facilitating Resilience and Well-Being among Youth—A Nordic Perspective. *Education Sciences, 14*(1), 43. https://doi.org/10.3390/EDUCSCI14010043

Holliday, R., & Kraftl, P. (2010). *Critical Geographies of Childhood and Youth.* Policy Press.

Hopp, H., Troy, A. S., & Mauss, I. B. (2011). The unconscious pursuit of emotion regulation: Implications for psychological health. *Cognition and Emotion, 25*(3), 532-545. https://doi.org/10.1080/02699931.2010.532606

Hyland, T. (2009). Mindfulness and the therapeutic function of education. *Journal of Philosophy of Education, 43*, 119-131. https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00668.x.

Hyland, T. (2011). *Mindfulness and learning: Celebrating the affective dimension of education*. Springer Science & Business Media.

Immordino-Yang, M. H., & Damasio A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and* Education *1*(1), 3 -10. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x

Inasaridze, K. (2021). Breathing exercises for the treatment of anxiety symptoms. Preprints of PsyArXiv. https://doi.org/10.31234/OSF.IO/PWUD4

INE (2014). *Encuesta sobre defunciones por suicidio en España 2021. Metodología.* Instituto Nacional de Estadística. https://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=8965&capsel=8973

Jackson, S. B., Stevenson, K. T., Larson, L. R., Peterson, M. N., & Seekamp, E. (2021). Connection to Nature Boosts Adolescents 'Mental Well-Being during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, *13*(21), 12297. https://doi.org/10.3390/SU132112297

Johnson, A., & Lee, M. (2023). Exercise and wellness intervention program for university students: A randomized controlled trial. *Journal of American College Health, 71*(4), 470-483.

Johnson, D.W., Holubec, E. J. & Johnson, R. T. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Jones, C., & Smith, A. (2023). The Impact of Social Media Use Interventions on Mental Well-Being: Systematic Review. .*Journal of College Student Development, 64(*2), 145-159.

Juslin, P. N. (2013). From everyday emotions to aesthetic emotions: Towards a unified theory of musical emotions. *Physics of Life Reviews, 10*(3), 235-266. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.plrev.2013.05.008

Juslin, P. N. (2019). *Musical emotions explained: Unlocking the secrets of musical affect*. Oxford University Press.

Juslin, P. N., & Lindström, E. (2010). Musical Expression of Emotions: Modelling Listeners' Judgements of Composed and Performed Features. *Music Analysis, 29*(1/3), 334-364. http://www.jstor.org.galanga.hvl.no/stable/41289731

Juslin, P. N., Harmat, L., & Eerola, T. (2014). What makes music emotionally significant? Exploring the underlying mechanisms. *Psychology of Music*, *42*(4), 599-623. https://doi.org/10.1177/0305735613484548

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. Clinical Psychology: Science and Practice, 10(2), 144–156. https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016

Kabat-Zinn, J. (2012). *Mindfulness en la vida cotidiana: Donde quiera que vayas, ahí estás*. Grupo Planeta (GBS).

Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living, revised edition: How to cope with stress, pain and illness using mindfulness meditation*. Hachette UK.

Kaimal, G., Drescher, J., Fairbank, H., Gonzaga, A & White, G.P. (2014). Inspiring Creativity in School Leaders: Leadership Lessons from the Creative Arts. *International Journal of Education and the Arts*, *15*(4), 1-22. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1039562.pdf

Kaimal, G., Drescher, J., Fairbank, H., Gonzaga, A, Junkin, J., & White, G.P. (2016a). Learning about leadership from a visit to the art museum. *International Journal of Education and the Arts*, *17*(6), 1-22. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094530.pdf

Kaimal, G., Ray, K., & Muniz, J.M. (2016b). Reduction of Cortisol Levels and Participants 'Responses Following Art Making. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, *33*(2) 74-80. https://doi.org/10.1080/07421656.2016.1166832

Kaimal, G, Metzl, E., & Millrod, E.T. (2017a). Facilitative Leadership: A Framework for the Creative Arts Therapies. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, *34*(3) 146-151. https://doi.org/10.1080/07421656.2017.1343072

Kaimal, G., Mensinger, J. L., Drass, J.M., & Dieterich-Hartwell, R. (2017b). Open studio art therapy versus coloring: Differences in outcomes of affect, stress, creative agency and self–efficacy. *Canadian Art Therapy Association Journal*. *30*(2) 56-68. https://doi.org/10.1080/08322473.2017.1375827

Kaplan, F. (2000). *Art, science and art therapy: Repainting the picture*. Jessica Kingsley Publishers.

Kaplan, S. (1995). The Restorative Benefits of Nature: Toward an Integrative Framework. *Journal of Environmental Psychology*, *15*(3), 169-182. https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2

Karasek, R. A. & Theorell, T. (1990). *Healthy Work. Stress, Productivity and the Reconstruction of Working Life*. Basic Books

Karmalkar, S J., & Vaidya, A. (2017). Effects of classical Yoga intervention on resilience of rural-to-urban migrant college students - ProQuest. *Indian Journal of Positive Psychology*, *8*(3), 429–434. https://doi.org/10.15614/ijpp%2F2017%2Fv8i3%2F162016

Kim, K., Lee, J., & Yoon, J. (2023). Effects of Emotional Regulation, Resilience, and Distress Disclosure on Post-Traumatic Growth in Nursing Students. *Int J Environ Res Public Health*, *20*(4),2782. https://doi.org/10.3390/ijerph20042782

King, L. A., & Miner, K. N. (2000). Writing about the perceived benefits of traumatic events: Implications for physical health. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *26*, 220-230. https://doi.org/10.1177/0146167200264008

Klein, K. (2002). Stress, expressive writing, and working memory. In S. J. Lepore & J. M. Smyth (Eds.), *The writing cure: How expressive writing promotes health and emotional well-being* (pp. 135-155). American Psychological Association.

Klein, K., & Boals, A. (2001). The relationship of life event stress and working memory capacity. *Applied Cognitive Psychology*, *15*(5), 565–579. https://doi.org/10.1002/acp.727

Klussman, K., Curtin, N., Langer, J., & Nichols, A. L. (2022). The importance of awareness, acceptance, and alignment with the self: A framework for understanding self-connection. *Europe's Journal of Psychology*, *18*(1), 120-131. https://doi.org/10.5964/ejop.3707

Kranzler, A., Young, J. F., Hankin, B. L., Abela, J. R. Z., Elias, M. J., & Selby, E. A. (2016). Emotional Awareness: A Transdiagnostic Predictor of Depression and

Anxiety for Children and Adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *45*(3), 262-269. https://doi.org/10.1080/15374416.2014.987379

Kremer, J., & Williams, J.M. (2001). Psychological benefits of exercise. In *Physical Activity and Psychological Well-being*, (pp. 72-87.), Routledge.

Kreutz, G., Schubert, E., & Mitchell, L. A. (2008). *Cognitive styles of music listening*. University of California Press. https://doi.org/10.1525/mp.2008.26.1.57

Kumar, A., & Kumar, A. (2020). Impact of physical fitness on academic stress and quality of life among university students. *Journal of Health Psychology*, *25*(12), 2204-2216.

Kuo, F. E., & Taylor, A. F. (2004). A Potential Natural Treatment for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence from a National Study. *American Journal of Public Health*, *94*(9), 1580-6. https://doi.org/10.2105/AJPH.94.9.1580

Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Lewis, R., Motton, N., Burnett, R., Cullen, C., Hennelly, S., & Huppert, F. (2013). Effectiveness of the mindfulness in schools programme: Non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, *202*(2), 126-131. https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.126649

Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., Cullen, C., Hennelly, S., & Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, *203*(2), 126-131. https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.126649

Lancaster, M. R., & Callaghan, P. (2022). The effect of exercise on resilience, its mediators and moderators, in a general population during the UK COVID-19 pandemic in 2020: a cross-sectional online study. BMC Public Health, *22*(1), 1–10. https://doi.org/10.1186/S12889-022-13070-7/TABLES/2

Lee, E., & Hsu, H. (2021). The effect of structured physical activity programs on resilience and psychological well-being in college students. *International Journal of Exercise Science*, *14*(3), 743-758.

Lengnick-Hall, C. A., Beck, T. E. & Lengnick-Hall, M. L. (2011). Developing a capacity for organizational resilience through strategic human resource management. *Human Resource Management Review*, *21*(3), 243-255. https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2010.07.001

Leung, M. C., & Cheung, R. Y. M. (2020). Music engagement and well-being in Chinese adolescents: Emotional awareness, positive emotions, and negative emotions as mediating processes. *Psychology of Music*, *48*(1), 105-119. https://doi.org/10.1177/0305735618786421

Lhamo, T. (2017). *La meditacion: una vía de conocimiento interno*. Valencia.

Liang, W. M., Xiao, J., Ren, F. F., Chen, Z. S., Li, C. R., Bai, Z. M., & Rukšenas, O. (2023). Acute effect of breathing exercises on muscle tension and executive function under psychological stress. *Frontiers in Psychology*, 14, 1155134. https://doi.org/10.3389/FPSYG.2023.1155134/BIBTEX

Lindsay, K., Kirby, D., Dluzewska, T., & Campbell, S. (2015). Oh, the places you'll go! Newcastle law school's partnership interventions for well-being in first year law. *Journal of Learning Design*, *8*(2), 11-21. https://doi.org/10.5204/jld.v8i2.239.

Linville, P. W. (1987). Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*(4), 663–676. https://doi.org/10.1037//0022-3514.52.4.663

López González, L. (2013). El Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial aplicadas al Aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas. *ISEP SCIENCE, 4*, 26-32. https://www.researchgate.net/publication/287999781_El_Programa_TREVA_tecnicas_de_Relajacion_Vivencial_Aplicadas_al_Aula_aplicaciones_eficacia_y_acciones_formativas

López-González, L., Amutio, A., & Muñoz, D. (2018). The Relaxation-Mindfulness Competence of Secondary and High School students and its influence on classroom climate and academic performance. *European Journal of Education and Psychology, 11*(1), 5-17. https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.182

Lu, C., Tito, J. M., & Kentel, J. A. (2009). Eastern movement disciplines (EMDs) and mindfulness: A new path to subjective knowledge in Western physical education. *Quest, 61*(3), 353-370. https://doi.org/10.1080/00336297.2009.10483621

Lubans, D., Richards, J., Hillman, C., Faulkner, G., Beauchamp, M., Nilsson, M., Kelly, P., Smith, J., Raine, L., & Biddle, S. (2016). Physical activity for cognitive and mental health in youth: A systematic review of mechanisms. *Pediatrics*, *138*(3). https://doi.org/10.1542/PEDS.2016-1642/52688

Lutz, A., Dunne, J. D., & Davidson, R. J. (2007). *Meditation and the neuroscience of consciousness: An introduction*. In P. D. Zelazo, M. Moscovitch, & E. Thompson (Eds.), *The Cambridge handbook of consciousness* (pp. 499–551). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511816789.020.

Maddalena, S. & Paolozzi, M. F. (2022). Sulle ali della Procellaria. Green Autobiography come strumento di resilienza. In C. Pizzo, G. De Martino Di Montegiordano (Ed.) *Animal Land. Fra umano e animale nella letteratura e oltre…* (pp. 125-136). Editoriale Scientifica.

Maddalena, S. & Paolozzi, M.F. (2023). Complessità, bioetica e resilienza. Tre dimensioni paradigmatiche all'approccio MH e MN nella prospettiva pedagogica. *Medical Humanities and Medicina Narrativa*, 145-164. https://doi.org/10.53136/979122180808711

Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Erickson.

Malaguti, E. (2020). *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*. Aras Edizioni.

Malchiodi, C. (1998). *The art therapy sourcebook*. McGraw Hill Professional.

Manciaux, M. (1999). La résilience: Mythe ou realité?. In Gabriel, M., Jesù, F. & Manciaux, M., *Maltraitance psychologique. Accuellir et soigner les enfants sans les maltraiter*. Fleurus.

Manciaux, M. (Ed.) (2001). *La résilience. Résister et se construiré*. Cahiers Medico-Sociaux.

Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J., & Cyrulnik, B. (2001). La résilience: État des lieux. In *La résilience. Résister et se construire*, (pp. 13-20). Cahiers Medico-Sociaux.

Marselle, M.R.; Warber, S.L.; & Irvine, K.N. (2019). Growing Resilience through Interaction with Nature: Can Group Walks in Nature Buffer the Effects of Stressful Life Events on Mental Health? *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 16, 986. https://doi.org/10.3390/ijerph16060986

Martens, R. (1977). *Sport Competition Anxiety Test.* Human Kinetics Publishers.

Martín Rodríguez, R. D., & Luján Henríquez, I. (2021). Mindfulness e inteligencia emocional en el afrontamiento de conflictos intrapersonales e interpersonales. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(1), 17–26. https://doi.org/10.17060/ijodaep

Martínez, A., & González, R. (2022). Physical fitness, coping strategies, and resilience in university students during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, *20*(4), 589-605.

Martinez, L., & Gonzalez, R. (2023). Physical activity as a stress management tool for college students: A multi-component intervention. *Journal of Behavioral Medicine*, *46*(1), 58-70.

Mártires, M., Carreño, A. & Sousa, C. (2015). Aprender a ensinar: Influências culturais no desenho artístico. *Conhecimento & Diversidade*, *7*(14), 56-72. https://doi.org/10.18316/2299

Mayer, J. D. (1986). *How mood influences cognition*. In N. E. Sharkey (Ed.), Advances in Cognitive Science. Ellis Horwood.

Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence. *Journal of Personality Assessment*, *54*(3-4), 772-781. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5403&4_29

Mayer, J. D., Mamberg, M. H., & Volanth, A. J. (1988). Cognitive Domains of the Mood System. *Journal of Personality*, *56*(3), 453-486. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1988.tb00898.x

McCombs, B. L., & Pope, J. E. (1994). *Motivating hard to reach students*. American Psychological Association.

McFerran, K. S., Hense, C., Koike, A., & Rickwood, D. (2018). Intentional music use to reduce psychological distress in adolescents accessing primary mental health care. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *23*(4), 567-581. https://doi.org/10.1177/1359104518767231

Merryman, M., Mezei, A., Bush, J. A., & Weinstein, M. (2012). The Effects of a Summer Camp Experience on Factors of Resilience in At-Risk Youth. The Open Journal of Occupational Therapy, 1(1), 3. https://doi.org/10.15453/2168-6408.1016

Metzl, E. S. (2009). The role of creative thinking in resilience after hurricane Katrina. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *3*(2), 112-123. https://doi.org/10.1037/a0013479

Milasan, L. H., Bingley, A., & Fisher, N. R. (2020). El panorama general de la recuperación: una revisión sistemática sobre la evidencia de los métodos basados en la fotografía en la investigación de la recuperación de la angustia mental. *Artes y Salud*, *14*(2), 165–185. https://doi.org/10.1080/17533015.2020.1855453

Miró, M.T. (2006). La atención plena (mindfulness) como intervención clínica para aliviar el sufrimiento y mejorar la convivencia. *Revista de Psicoterapia 17*(66/67), 31-76. https://doi.org/10.33898/rdp.v17i66/67.906

Molina, M. C., Pastor, C., & Violant, V. (2009). *Guiad'estratègies ludicocreatives per al voluntariat de Ciber Caixa hospitalària*. Obra Social. Fundació “la Caixa”.

Montoya, A, J., Araya, G., & Salazar, W. (2007). Efecto agudo del yoga y de la danza aeróbica sobre el estado de ánimo y el funcionamiento cognitivo en hombres y mujeres. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, *5*(1), 41-46. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4790859

Moore, S., Barbour, R., Ngo, H., Sinclair, C., Chambers, R., Auret, K., ... & Playford, D. (2020). Determining the feasibility and effectiveness of brief online mindfulness training for rural medical students: A pilot study. *BMC medical education*, *20*(1), 1-12. https://doi.org/10.1186/s12909-020-02015-6

Moreno, A. (2010). La mediación artística: Un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2). 1-9. https://doi.org/10.35362/rie5221797

Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero.* (S. Lazzari translation). Raffaello Cortina Editore. (Original work published 1999).

Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. (S. Lazzari translation). Raffaello Cortina Editore. (Original work published 2000).

Morris, M., & Rogers, H. (2017). The effects of physical activity on academic performance and stress in university students. *Journal of Educational Psychology*, *109*(5), 778-790.

Moses, I., Admiraal, W.F., & Berry, A.K. (2016). Gender and gender role differences in student–teachers 'commitment to teaching. *Social Psychology of Education 19*, 475–492. https://doi.org/10.1007/s11218-016-9340-3.

Moses, J., Bradley, G. L., & O'Callaghan, F. V. (2016). When college students look after themselves: Self-care practices and well-being. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, *53*(3), 346-359. https://doi.org/10.1080/19496591.2016.1157488.

Moula, Z., Powell, J., & Karkou, V. (2020). An investigation of the effectiveness of arts therapies interventions on measures of quality of life and wellbeing: A pilot randomized controlled study in primary schools. *Frontiers in Psychology*, 11. 1-17. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586134.

Moure-Rodríguez, L., Caamaño-Isorna, F., Doallo, S., Juan-Salvadores, P., Corral, M., Rodríguez-Holguín, S., & Cadaveira, F. (2014). Consumo intensivo y lesiones relacionadas con el alcohol en estudiantes universitarios. *Gaceta Sanitaria*, *28*(5), 376-380. https://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2014.02.017

Mundet, A., Beltrán, A., & Moreno, A. (2015). Arte como herramienta social y educativa. *Revista Complutense de Educación*, *26*(2), 315-329. https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/43060/45511.

Munevar, D., & Díaz, N, (2009). CORP-oralidades. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 63-77. https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0909110063A/8775

Nelis, N., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: How it is possible?. *Personality and Individual Differences, 47*, 36-41. https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.046.

Nguyen, T., & Thomas, R. (2022). Enhancing resilience through exercise and social support in university students: An intervention study. *Journal of College Student Development, 63*(3), 321-332.

Nguyen, T., & Wu, J. (2023). Impact of physical activity on resilience and mental health among college students: A longitudinal study. *Journal of Behavioral Health*, *12*(1), 33-45.

Nixon, G., McMurtry, D., Craig, L., Nevejan, A. & Regan-Addis, H. (2016). Studies in mindfulness: Widening the field for all involved in pastoral care. *Pastoral Care in Education*, *34*(3), 167-183. https://doi.org/10.1080/02643944.2015.1127990.

Ozkara, A. B., Kalkavan, A., Alemdag, S., & Alemdag, C. (2016). The Role of Physical Activity in Psychological Resilience. Baltic Journal of Sport and Health Sciences, 3(102), 24–29. https://doi.org/10.33607/BJSHS.V3I102.62

Pal, G. K., Velkumary, S., & Madanmohan. (2004). Effect of short-term practice of breathing exercises on autonomic functions in normal human volunteers. *Indian Journal of Medical Research, 120* (2)115–121. https://www.proquest.com/openview/9b98ccfa3b77e8dc6667b20e1ca0f96c/1?cbl=37533&pq-origsite=gscholar

Paluch, A.; Boyer,W.; Franklin, B.A.; Deepika, L.; Lobelo, F.; Duck-chul, L.; McDermott, M.; Damon, L.; Swift, D.L.; Webel, A.R., & Lane, A. (2024). Resistance Exercise Training in Individuals With and Without Cardiovascular Disease: 2023 Update: A Scientific Statement From the *American Heart Association. Circulation, 149*(3), e217-e231. https://doi.org/10.1161/CIR.0000000000001189

Paolozzi M.F. & Maddalena, S. (2023). Superare le avversità tra incertezza e cura di sé: la resilienza nei contesti educativi. *Journal of Health Care Education in Practice, 5* (1), 91-101. https://doi.org/10.14658/pupj-jhcep-2023-1-10

Paolozzi, M. F. (2023). *La Casita della resilienza. Un modello per bambini ed adulti*. [Report presentation]. Conference Alice Friendship Over the World and in Naples Christmas Wonders | One-day International Conference, Decima Edizione, International Research Group of Children's Literature: Letture per la formazione interculturale e pedagogica, Napoli.

Paolozzi, M. F., Maddalena, S., Ercolano M. & Petrecca R. (2023, may 23). *The Tale of the Self between Movement, Writing and Art. Strategies for resilience education*. [Paper presentation] RESUPERES International Conference: Building Resilience in Higher Education, Bergen, Norway.

Pengpid, S., & Peltzer, K. (2020). Vigorous physical activity, perceived stress, sleep and mental health among university students from 23 low- and middle-income countries. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 32*(2), 20170116. https://doi.org/10.1515/ijamh-2017- 0116

Pennebacker (Eds.), *Handbook of mental control* (pp. 200-219). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Pennebacker, J. W. (1990). *Opening up: The healing power of expressing emotions*. The Guilford Press

Pennebacker, J. W. (1993). Mechanisms of social constraint. In D. M. Wegner & J. W.

Pennebacker, J. W. (1998). Disclosure of traumas and immune function: Healt implications for phycotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*(2), 239-245. https://doi.org/10.1037//0022-006x.56.2.239

Pennebaker, J. W., & Seagal, J. D. (1999). Forming a story: The health benefits of narrative. *Journal of Clinical Psychology, 55*(10), 1243–1254. https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(199910)55:10<1243::AID-JCLP6>3.0.CO;2-N

Pennebaker, J. W., Zech, E., & Rimé, B. (2001). Disclosing and sharing emotion: Psychological, social, and health consequences. In M. S. Stroebe, R. O. Hansson, W. Stroebe, & H. Schut (Eds.), *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care* (pp. 517–543). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10436-022

Pennebaker, J.W. & Susman, J. R. (1988). Disclosure of traumas and psychosomatic processes. *Social Science & Medicine*, *26*(3), 327-332. https://doi.org/10.1016/0277-9536(88)90397-8

Perillo, P. (2010). *La trabeazione formativa. Riflessioni sulla formazione per una formazione alla Riflessività*. Liguori.

Pineau, G., & Legrand, J. (2013). *Les histoires de vie* (4e ed., 1re ed. 1993). Presses Universitaires de France.

Prescott, M. V., Sekendur, B., Bailey, B., & Hoshino, J. (2008). Art making as a component and facilitator of resiliency with homeless youth. *Art Therapy*, *25*(4), 156-163. https://doi.org/10.1080/07421656.2008.10129549

Pretty, J., Peacock, J., & Hine, R. (2007). The Impact of Outdoor Recreation on Resilience: A Review. *Int J Environ Health Res*, *15*(5), 319-37. https://doi.org/10.1080/09603120500155963

Ramsburg, J. T., & Youmans, R. J. (2014). Meditation in the higher-education classroom: Meditation training improves student knowledge retention during lectures. *Mindfulness*, *5*, 14-31. https://doi.org/10.1007/s12671-013-0199-5.

Rappaport, J. (1984). In Praise of Paradox: A Social Policy of Empowerment. *American Journal of Community Psychology Vol.9 Issue 1*. https://doi.org/10.1007/BF00896357

Re, M. (2021). Isolated systems towards a dancing constellation: coping with the Covid-19 lockdown through a pilot dance movement therapy tele-intervention. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 16(1), 9-18. https://doi.org/10.1080/17432979.2021.1879934.

Reed, J. & Buck, S. (2009). The effects of physical activity on mood and anxiety in college students. *Journal of Clinical Psychology*, *65*(7), 743-754.

Rejeski, W.J., & Mihalko, S.L. (2001). Physical activity and quality of life in older adults. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 56B, 23-35.

Roberts, K. C., & Danoff-Burg, S. (2010). Mindfulness and health behaviors: Is paying attention good for you? Journal of American College Health, *59*(3), 165-173. https://doi.org/10.1080/07448481.2010.484452

Romero, A. J. (2012). A pilot test of the Latin active hip hop intervention to increase physical activity among low-income Mexican-American adolescents. *American Journal of Health Promotion: AJHP*, *26*(4), 208-211. https://doi.org/10.4278/ajhp.090123-ARB-24.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

Rossi, B. (2013). *Pedagogia della felicità*. FrancoAngeli.

Ryan, R., & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and edaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, *52*, 141-166. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141.

Sageidet, B.M., Presthus Heggen, M., Berrefjord Ugelstad, I., Grøsvik, K., & Eikeland, S., (2020). Physical Education and Natural Sciences in Norwegian. Early Childhood Teacher Education. In B. Elliott, E. Ärlemalm-Hagsér, J. Davis (Eds*). Researching Early Childhood Education for Sustainability* (pp. 125-137). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429446764-10

Salami, S. O. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being and student's attitudes: Implications for quality implications. *European Journal of Educational Studies, 2*(3), 247-257.

Salmon, P.G. (2001). Effects of physical exercise on depression and anxiety. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (2), https://doi.org/10.1016/s0272-7358(99)00032-x

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, *Cognition and Personality*, *9*(3), 185-211. https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg

Sampedro-Piquero, P., & Moreno-Fernández, R. D. (2021). Building Resilience with Aerobic Exercise: Role of FKBP5. Current Neuropharmacology, 19, 1156–1160. https://doi.org/10.2174/1570159X19666210408124937

Samsudin, S., Kamalden, T. F. T., Aziz, A., Ismail, M. H., Yaakob, S. S. N., & Farizan, N. H. (2021). The Impact of Outdoor Education Camp Program in Building Resilience among University Students. *Asian Journal of University Education*, *17*(4), 71- 83. https://doi.org/10.24191/AJUE.V17I4.16185

Sánchez Herrera, S., & Gil, N. (2003). Principales problemas y obstáculos durante los estudios universitarios en el contexto de la Universidad de Extremadura. *Campo abierto: Revista de educación, 24*, 127-142.

Sanchis-Soler, G., García-Jaén, M., Sebastia-Amat, S., Diana-Sotos, C., & Tortosa-Martínez, J. (2022). Acciones para una universidad saludable: Impacto sobre la salud mental y física de los jóvenes. *Retos*, 44, 1045– 1052. https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91940

Sandhu, A., Ives, J., Birchwood, M., & Upthegrove, R. (2013). La experiencia subjetiva y la fenomenología de la depresión después del primer episodio de psicosis: un estudio cualitativo que utiliza la foto-elicitación. *Revista de Trastornos Afectivos*, *149*(1–3), 166–174. https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.01.018

Santos, M., & Pereira, T. (2023). The role of physical fitness in enhancing psychological resilience among university students: A cross-sectional study. *Journal of Psychological Research*, *15*(3), 150-163.

Sarracino, F. (2014). Can augmented reality improve student's learning? A proposal for an augmented museum experience. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *18* (3). https://www.redalyc.org/pdf/567/56733846011.pdf

Sarracino, F. (2015). Il Museo del Giocattolo di Napoli. Un progetto di didattica museale "aumentata". In Tomarchio, M., Ulivieri S. (Ed.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori. Atti del 29° Convegno Nazionale SIPED*. Catania 6-7-8 novembre 2014. Edizioni ETS. (832-837).

Schäfer, T., Sedlmeier, P., Städtler, C., & Huron, D. (2013). The psychological functions of music listening. *Frontiers in Psychology*, 4, 511-511. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00511

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, *16*(6), 769-785. https://doi.org/10.1080/02699930143000482

Senker, K., Fries, S., & Grund, A. (2022). Mindfulness in everyday life: Between- and within-person relationships to motivational conflicts. Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues, 41(5), 2786–2801. https://doi.org/10.1007/s12144-020-00760-x.

Seo, S. H., & Kim, S. J. (2015). The effects of a parental education program based on satir transformational systemic therapy model for preschoolers 'mothers. *Journal of Korean academy of psychiatric and mental health nursing*, *24*(4), 330-341. https://doi.org/10.12934/jkpmhn.2015.24.4.330

Shang, Y., Xie, H., & Yang, S. (2021). The Relationship Between Physical Exercise and Subjective Well-Being in College Students: The Mediating Effect of Body Image and Self-Esteem. *Frontiers*, 12, pp.1-9. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.658935

Shao, S. (2021). Intervention effect of dance therapy based on the satir model on the mental health of adolescents during the covid-19 epidemic. *Psychiatria Danubina*, 33(3), 411-417. https://doi.org/10.24869/psyd.2021.411.

Shapiro, S., de Sousa, S., & Jazaieri, H. (2016). Mindfulness, mental health, and positive psychology. In I. Ivtzan & T. Lomas (Eds.), *Mindfulness in positive psychology: The science of meditation and wellbeing* (pp. 108–125). Routledge/Taylor & Francis Group.

Sheikhzadeh, E., & Khatami, M. (2017). Critical thinking, mindfulness and academic achievement among Iranian EFL learners. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, *7*(3), 281-294.

Shim, M., Johnson, R. B., Gasson, S., Goodill, S., Jermyn, R., & Bradt, J. (2017). A model of dance/movement therapy for resilience-building in people living with chronic pain. European Journal of Integrative Medicine, 9, 27–40. https://doi.org/10.1016/J.EUJIM.2017.01.01

Siegel, D. J. (2012). *Cerebro y "mindfulness": la reflexión y la atención plena para cultivar el bienestar*. Grupo Planeta Spain.

Siegel, L. J. (2011). *Criminology*. Cengage Learning.

Siegel, R. D. (2011). *La solución mindfulness. Prácticas cotidianas para problemas cotidianos*. Desclée de Brouwer.

Siegel, R. D., Germer, C. K., & Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What is it? Where did it come from?. *Clinical handbook of mindfulness*, 17-35.

Smith, R., & Johnson, D. (2018). Physical fitness, self-efficacy, and resilience in college students: A path analysis. *Journal of Behavioral Medicine*, *41*(2), 145-156.

Silva, N., & Motta, C. (2017). A criatividade como fator de resiliência na ação docente do professor de ensino superior. *Revista UFG*, *7*(2), 43-46. https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48869

Simón, V. (2006). Mindfulness y neurobiología. *Revista de psicoterapia, 17*(66-67), 5-30.

Simón, V. (2011). *Aprender a practicar Mindfulness*. Sello editorial.

Singh, N. N. (2010). Mindfulness: A finger pointing to the moon. *Mindfulness*, *1*(1), 1-3. https://doi.org/10.1007/s12671-010-0009-2.

Sirignano, F. M. (2012). *Per una pedagogia della differenza: promuovere l 'integrazione attraverso lo sviluppo di un clima di classe positivo*. Indire. http://www.scuolavalore.indire.it/nuove_risorse/per-una-pedagogia-della-differenza-promuovere-lintegrazione-attraverso-lo-sviluppo-di-un-clima-di-classe-positivo/

Sirignano, F. M. (2019a). *L 'intercultura come emergenza pedagogica. Modelli e strategie educative*. Edizioni ETS.

Sirignano, F.M. & Maddalena, S. (2012). *La pedagogia autobiografica*. Pensa Multimedia.

Sirignano, F.M. & Maddalena, S. (Eds.) (2021). *Come schegge di cometa Il formatore autobiografico: spunti e coordinate pedagogiche per l 'insegnamento narrativo.* Suor Orsola Benincasa University Press.

Sirignano, F.M. (2002). *La formazione interculturale tra teoria, storia e autobiografia*. ETS.

Sirignano, F.M. (2019b). *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*. FrancoAngeli.

Sirignano, F.M., Buccolo, M. & Ferro Allodola, V. (2023). Gestire lo stress lavoro-correlato attraverso la metodologia del teatro d'impresa: Un percorso pedagogico di ricerca-formazione. *Journal of Theories and Research in Education*, *18*(3), 1-26. https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/17002

Sirignano, F.M., Perillo, P. & Maddalena, S. (2016). Qualitative Pedagogical Techniques in Education: Auto-biographical Methodology. In J. G. Galan, F. M. Sirignano (Eds.) *Theory and Practice in Educational Research* (pp. 171-219). Suor Orsola Benincasa University Press.

Smit, B., & Stavrulaki (2021). The Eficacy of a Mindfulness-Based Intervention for College Students. *Mindfulness, 12(*12):3086-3100. https://doi.org/10.1007/s12671-021-01772-9.

Sontag, S. (1979). *On Photography*. Penguin Books. London.

Stallman, H. (2008). Prevalence of psychological distress in university student. *Australian Family Physician*, *37*(8), 673-677.

Strong, W.B., Malina, R.M., & Blimkie, C.J.M. (2005). Evidence based physical activity for children and adolescents. *Journal of Pediatrics*, *146*(6), 732-737.

Thomas, L., & Smith, N. (2024). Exercise, mental health, and resilience in college students: Insights from a multi-method study. *Journal of Physical Activity and Health*, *21*(1), 80-92. https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2005.01.055

Thompson, N., Hunter, E. E., Murray, L., Ninci, L. R., Rolfs, E. M., & Pallikkathayil, L. (2007). La experiencia de vivir con una enfermedad mental crónica: un estudio de fotovoz. *Perspectivas en la atención psiquiátrica*, *44*(1), 14–24. https://doi.org/10.1111/j.1744-6163.2008.00143.x

Tiffany Fairey (2018). *These Photos Were My Life*: understanding the impact of participatory photography projects, *Community Development Journal*, Volume 53, Issue 4, October 2018, Pages 618–636. https://doi.org/10.1093/cdj/bsx010

Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Core curriculum: Competence in the subjects.* https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?lang=eng

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Curriculum for music (MUS01-02).* https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/kjerneelementer?lang=eng

van Goethem, A., & Sloboda, J. (2011). The functions of music for affect regulation. *Musicae scientiae*, *15*(2), 208-228. https://doi.org/10.1177/1029864911401174

Velasquez, Y., & Villagarcía, R. (2017). *Estrategias para el fortalecimiento de la resiliencia en estudiantes del V ciclo de la institucion educativa 40121 Everardo Zapata del distrito de Jose Luis Bustamante y Rivero*. [Unpublished doctoral dissertation]. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.

Viciana, V., Fernández Revelles, A. B., Linares, M., Espejo, T., Puertas, P., & Chacón, R. (2018). Los Estudios Universitarios y el Mindfulness. Una Revisión Sistemática. *REICE. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar 16*(1). https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.008.

Wang C., Burris M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior: The Official Publication of the Society for Public Health Education*, 24(3), 369387. https://doi.org/10.1177/109019819702400309

Weinberg, R. S., & Gould, D. (2018). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Human Kinetics.

White, M. P., Alcock, I., Grellier, J., Wheeler, B. W., Hartig, T., Warber, S. L., Bone, A., Depledge, M. H. & Fleming, L.E. (2019). Spending at least 120 minutes a week in nature is associated with good health and wellbeing. *Scientific Reports*, *9*, 7730. https://doi.org/10.1038/s41598-019-44097-3.

Williams, P., & Roberts, H. (2022). Integrating mindfulness and physical exercise to enhance resilience in university students: A pilot study. *International Journal of Exercise Science*. *15*(2), 114-126.

Worsley, J. D., Pennington, A., & Corcoran, R. (2022). Supporting mental health and wellbeing of university and college students: A systematic review of review-level evidence of interventions. *PLOS ONE*, *17*(7), e0266725. https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0266725

Wu, X., & Lu, X. (2021). Musical Training in the Development of Empathy and Prosocial Behaviors. *Frontiers in Psychology*, 12, 661769. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661769

Wulf, C. (2008). *Antropología. Historia, cultura, filosofía*. Anthropos.

Xu, S., Zongyu, L., Tian, S., Zhiyao, M., Jia, C., & Guoxiao, S. (2021). Physical Activity and Resilience among College Students: The Mediating Effects of Basic Psychological Needs. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(7), 1-11. https://doi.org/10.3390/ijerph18073722

Yildirim, N. (2017). Virginia Satir's family education and therapy model. *International Journal of Social Science Studies*, 5(12), 72-79. https://doi.org/10.11114/ijsss.v5i12.2778

Zarotti, N., Povah, C., & Simpson, J. (2020). Mindfulness mediates the relationship between cognitive reappraisal and resilience in higher education students. *Personality and Individual Differences*, 156, 109795. https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109795

Zumalde, E. C., Sola, I. O., González, L. F., Colomer, E. R., Fidalgo, A. P., & Odriozola, J. G. (2019). El programa de mindfulness "Aprendiendo a Respirar" en adolescentes haciendo la transición a la universidad: Ensayo piloto controlado aleatorizado. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, *6*(3), 32-38.

Zung, W. (1971). Rating instrument for anxiety disorders. *Psychosomatic, 12*(6), 371–379. https://doi.org/10.1016/S0033-3182(71)71479-0

Zurita Ortega, F., Castro Sánchez, M., Linares Manrique, M., & Chacón Cuberos, R. (2016). Resiliencia, un elemento de prevención en actividad física. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, *3*(1), 50–62. https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.1.1726

GRATITUDINE

UN RINGRAZIAMENTO PARTICOLARE PER LA COLLABORAZIONE DEI SEGUENTI GRUPPI:

Dalla Spagna:
*Conservatorio Professionale di Danza "Reina Sofia de Granada", a Granada in particolare alla Preside (Paloma Fernández-Casamayor), e al Dipartimento e agli studenti di Danza Flamenca (Professore e Ballerina Antonio González) e Danza Contemporanea (Professoressa e Ballerina Carina Martín Castro).
*Associazione Granada Integra Inclusive (Francisco José Ramírez Martín).
*Scuola di Insegnamento Attivo e Umorismo, e Neuromindset, Granada (Enrique Alonso).
*Cia Vinculados Dance. Compagnia di danza inclusiva a Granada (Carmen Vilches, Lara Balboa, Sara Fernández e tutti i team e i ballerini)
*Ana García Pérez (Professoressa dell'Università Europea, Madrid)
*Carmen Rojas Cepero, attrice e specialista in Yoga e meditazione
* Rafael F. Caracuel-Cáliz (Professore dell'Università Internazionale della Rioja e di Valencia)
*Miguel Ángel Burgos (Gruppo di ricerca HUM727 UGR, Granada)
*Juan Luis Lamas Cepero, Personal Training (MV TAURUS Sports Training Center)
*Candela Ortiz e José Manuel Alonso (Studenti del team RESUPERES Granada)
*Fátima Chacón Borrego (Professore all'Università di Siviglia)
Dall'Italia:
*Polo Museale del Suor Orsola Benincasa
*Cooperativa sociale la Paranza
*Orto Botanico di Napoli
*Mueso Archeologico Nazionale di Napoli
*Run Radio la radio ufficiale dell´Universitá Sour Orsola Benincasa
Dalla Norvegia:
*Media Lab & Learning Lab di HVL (Bergen, Norvegia).
*Musei d'arte Kode di Bergen
*Il Museo Universitario di Bergen
Dal Portogallo:
*Municipio di Tavira (Tradizione, Faro)
*Museo del Fado, Lisbona, Portogallo (Dr. Rui Vieira Nery)
*Viviana, peccare e gruppo il Fado
*Tonno dell'Università dell'Algarve
*Inês Afonso Faria Silva de Sousa (Allieva della squadra RESUPERES Portugal)
Dalla Serbia:
*Professoressa Irina Juhas per l'Orientamento,
*Professor Mirko Gentilezza per Dragon Boat
* Bogdanka Kelca e Ana Ruzicic (ballerina delle danze tradizionali serbe, Università di Belgrado).
*Jelena Aleksic; Ana Ristovski, Dimitrije Pavlovic e Marina Maletic (studenti del team RESUPERES Belgrade)

GRAZIE PER AVER AIUTATO I RESUPERES

MANUALE RESUPERES

PROPOSTA DI INTERVENTO PER LO SVILUPPO DELLA RESILIENZA NELL'ISTRUZIONE SUPERIORE. SUPERARE LE AVVERSITÀ

2021-1-ES01-KA220-HED-000031173

Co-funded by the European Union

RESUPERES