

Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe

Pedagogists and educators in emergencies. Reflections, stimuli and experiences for a professionalism laid out in catastrophe situations

Alessandro Vaccarelli

Associato di Pedagogia Generale e Sociale / Università degli Studi dell'Aquila

abstract

It would be desirable to think in Italy of the possibility of introducing emergency pedagogy as a theoretical and operational proposal – still extensively to be developed – that should be placed between reflection, research and pedagogical intervention. This also refers to the question on the skills of educational professions during emergencies, whose role is actually compensated for by subjects not properly trained in the pedagogical field. There are numerous national and international organizations that intervene in emergencies contexts by managing services, by supporting the educational systems of territories in crisis and by designing pedagogical projects that cover many fronts in which emergencies occur.

Keywords: *pedagogist in emergencies, educators in emergencies, pedagogy and catastrophes*

È auspicabile pensare, in Italia, alla possibilità di introdurre nello scenario delle pedagogie specialistiche anche la pedagogia dell'emergenza, quale proposta, teorica e operativa – ancora ampiamente da sviluppare – da collocare nel crocevia tra riflessione, ricerca e intervento pedagogico. Ciò rimanda anche al discorso sulle competenze delle professioni educative in emergenza, il cui ruolo viene di fatto supplito da soggetti di formazione non propriamente pedagogica. Sono numerose le organizzazioni (nazionali e internazionali) che intervengono nei contesti emergenziali curando i servizi, supportando i sistemi educativi dei territori in crisi, progettando azioni di taglio pedagogico che riguardano i tanti fronti su cui le emergenze si esplicano.

Parole chiave: pedagogista in emergenza, educatore in emergenza, pedagogia e catastrofi

Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe

1. Pedagogisti ed educatori d'emergenza: l'esempio del progetto "Velino for Children" (Amatrice, 2016-2017)

Il 24 agosto 2016 un terremoto di forte intensità colpisce, insieme ad altre località dell'Appennino centrale, la cittadina di Amatrice, con conseguenze disastrose sulla sua comunità. Dopo un lungo lavoro nell'emergenza del sisma e del post-sisma aquilano, una *task force* di pedagogisti ed educatori dell'Università dell'Aquila, chiamata dalla Comunità Montana del Velino, si attiva già a partire dal terzo giorno di emergenza, attraverso i primi sopralluoghi, per rilevare bisogni di bambini, bambine e adolescenti, delle famiglie, del personale scolastico. Nasce il "Progetto Velino for Children", che vedrà il riconoscimento, attraverso la forma del patrocinio e della partecipazione di alcuni suoi membri nel Comitato Scientifico, della Società Italiana di Pedagogia. Sarà inoltre scelto dal MIUR come progetto di riferimento per l'Istituto Onnicomprensivo di Amatrice¹. La riflessione teorica, la ricerca sul campo e l'intervento educativo che hanno mosso i primi tentativi di sistematizzazione di una *pedagogia dell'emergenza* a partire dall'esperienza aquilana, trovano nel progetto "Velino for Children" la possibilità di una loro applicazione e di una loro riformulazione in contesto diverso, nonché la possibilità di un loro ulteriore sviluppo. L'accostamento tra pedagogia e terremoti (ma anche altri tipi di catastrofe) ha solo di recente attirato l'attenzione degli studiosi e si rivela particolarmente fertile sia perché l'aiuto in situazioni di catastrofe, spesso concepito solo come

1 Si segnala inoltre il filmato di Pietro De Gennaro "A scuola per ricostruire", che documenta ampiamente le attività iniziali del progetto "Velino for Children", visibile sul sito di Rai Scuola, al link: <http://www.raiscuola.rai.it/articoli/gli-speciali-di-rai-scuola-a-scuola-per-ricostruire/34772/default.aspx>

soccorso medico e psicologico, può nutrirsi di una prospettiva a maglie più larghe, sia per tante questioni, attinenti le teorie e le prassi, che consentono di esplorare ambiti nuovi del sapere pedagogico e di arricchire l'idea di pedagogia militante (Tomarchio, Olivieri, 2015).

Il progetto “Velino for Children”, che ha concluso la sua prima annualità (e che andrà avanti ancora per un anno solare), rappresenta un banco di prova anche per dimostrare che la pedagogia può assumersi compiti così complessi, che di fatto rappresentano, al di là delle “espropriazioni” frequenti e note, il *proprium* del suo campo di azione. I professionisti dell'educazione possono avere un ruolo diverso nelle catastrofi e nelle emergenze a partire dal loro grado di coinvolgimento nella situazione. L'aver vissuto in modo diretto l'evento e le sue conseguenze in quanto membro della comunità colpita o, al contrario, l'arrivare dall'esterno, nei panni di operatore di emergenza, soprattutto al seguito delle organizzazioni deputate alla tutela dell'infanzia, sono situazioni che pongono l'educatore e il pedagogista in condizioni piuttosto diverse tra di loro. Questa distinzione tra *educatore-vittima* ed *educatore soccorritore* è di non poco conto, fermo restando che anche i soccorritori possono essere considerati a tutti gli effetti come vittime di III livello (cfr. Lavanco, 2003). Ciò cambia notevolmente il ruolo giocato, anche se uno dei compiti fondamentali del pedagogista e dell'educatore d'emergenza (nel suo ruolo di “soccorritore”) è quello di mettere i colleghi “vittime” nelle condizioni, attraverso il sostegno alla loro resilienza personale e professionale, di diventare a loro volta “tutori di resilienza” (cfr. Cyrulnik, 2005) degli educandi, sul medio e sul lungo periodo e nella prospettiva del post-emergenza. In questo è necessario che il sostegno, che può avvenire attraverso la formazione, la consulenza pedagogica, il *problem solving* comunemente affrontato, possa favorire la costruzione di un patrimonio di competenze tale da rendere autonomi gli educatori (ma anche gli insegnanti, gli assistenti sociali, i genitori, ecc.) nel lavoro di *cura* educativa. Nel progetto “Velino for Children” questo tipo di approccio (sostanzialmente centrato sull'idea di *empowerment*) può essere considerato come il principio di base di tutto l'impianto progettuale, visto che ciò che si vuole lasciare al territorio e alla comunità non è solo il “ricordo” di azioni educative, ma una base di esperienze e di competenze da utilizzare e approfondire in modo autonomo anche nei lunghi anni del post-emergenza. Come osserviamo nello schema di seguito riportato, che ricostruisce il quadro sintetico delle azioni progettuali portate avanti in un anno di attività, il lavoro pedagogico ed educativo si è rivolto a diversi *target* di soggetti e di contesti, formali ed informali, tra scuola ed extrascuola.

Le azioni progettuali del progetto “Velino for Children”²

VELINO FOR CHILDREN³		
<p>Responsabile scientifico: Alessandro Vaccarelli (Università dell'Aquila) Responsabile tecnico: Stefania Mariantoni (Comunità Montana del Velino) Comitato scientifico: Teresa GonzálezAja (Università Politecnica di Madrid), Fabio Bocci (Università di Roma Tre), Lina Calandra (Università dell'Aquila), Marco Catarci (Università di RomaTre), Massimiliano Fiorucci (Università di Roma Tre), Rosella Frasca (Università dell'Aquila), Maria Vittoria Isidori, (Università dell'Aquila), Stefania Mariantoni (Comunità montana del Velino), Silvia Nanni (Università dell'Aquila), Maria Rita Pitoni (Istituto Onnicomprensivo di Amatrice), Simonetta Ulivieri (Università di Firenze, Società Italiana di Pedagogia), Alessandro Vaccarelli (Università degli Studi dell'Aquila), Elena Zizioli (Università di Roma Tre).</p> <p>Organigramma: Coordinatore scientifico e pedagogico (Università dell'Aquila): Alessandro Vaccarelli Coordinatore tecnico per l'implementazione (Comunità montana del Velino): Stefania Mariantoni Dirigente scolastico (Istituto Onnicomprensivo di Amatrice): Maria Teresa Pitoni 2 Educatrici 1 Psicologo 1 Assistente sociale</p>		
AZIONI	Analisi dei bisogni	Descrizione delle azioni
<p><i>Intervenenti nella scuola Settembre-Novembre 2016</i></p>	<p>L'istituto onnicomprensivo di Amatrice, collocato in una struttura prefabbricata, riavvia le sue attività il 13 settembre 2016, alla presenza della Ministra Giannini.</p> <p>Numerosi insegnanti esprimono un bisogno di sostegno per far fronte alle situazioni degli alunni e ai lutti che direttamente e indirettamente hanno toccato la scuola. L'organico risente dei ritardi ministeriali, per cui alcuni posti restano scoperti per numerosi giorni e diversi docenti si alternano per ottenimento di assegnazione provvisoria e per nuove nomine.</p> <p>Gli alunni e le alunne di tutte le fasce di età manifestano grandi segni di disagio legati al trauma, alle perdite in famiglia e tra i compagni di scuola.</p>	<p>Formazione in emergenza degli insegnanti. Due incontri formativi sull'accoglienza in classe e la gestione della relazione educativa in situazioni di stress e trauma (Università dell'Aquila e ASPIC L'Aquila).</p> <p>Progetto accoglienza nella scuola³: laboratori educativi e didattici volti a lavorare sui linguaggi verbali e non verbali nell'ottica della promozione della resilienza. I laboratori hanno cercato di attivare l'elaborazione dei vissuti e delle esperienze (attraverso le diverse forme della narrazione), e la ripresa, attraverso la forma ludica, delle routines scolastiche.</p> <p>Soggetti coinvolti: Bibliobus (ARCI L'Aquila) - Cartolab (Università dell'Aquila) - Ludobus (L'Aquila e Frosinone) - Teatro Alchemico (Rieti) - Laureandi e laureati dell'area di formazione (Università dell'Aquila) - Nati nelle note (L'Aquila) - Psicologi e counselor (ASPIC L'Aquila) – Caritas di Rieti).</p>
<p><i>Centro di ascolto psico-pedagogico e attività sul territorio Agosto 2016 - 2017</i></p>	<p>Il progetto si rivolge all'infanzia e all'adolescenza non soltanto attraverso interventi diretti a bambine, bambini, ragazze e ragazzi, ma anche attraverso il sostegno alla genitorialità e alla professione docente. In questo, si è ritenuto necessario lavorare anche sulla resilienza degli adulti di riferimento, come condizione importante per lo sviluppo della resilienza dei minori.</p>	<p>Apertura del Centro di Ascolto settimanale presso l'Istituto onnicomprensivo di Amatrice (ASPIC L'Aquila per Velino for Children) per l'intero anno scolastico e per la pausa estiva, rivolto ad alunni, genitori, insegnanti e personale scolastico.</p> <p>Sostegno ai minori con pregressa fragilità sociale, attraverso un servizio territoriale a supporto delle attività socio-sanitarie della Comunità montana del Velino (educatori, psicologi, assistenti sociali contrattualizzati nell'ambito del progetto Velino for Children).</p>
<p><i>Intervenenti formativi sul mondo adulto Settembre-Giugno 2017</i></p>	<p>Insegnanti e genitori sono stati i principali destinatari di specifiche azioni di empowerment e di formazione.</p> <p>Per gli insegnanti si sono offerti percorsi formativi sulla resilienza e sui processi di apprendimento/insegnamento nelle situazioni di stress e trauma. Inoltre si è offerto loro un servizio di consulenza pedagogica.</p> <p>I genitori manifestano forte preoccupazione circa i vissuti emotivi dei loro figli, la gestione delle paure e l'elaborazione dei lutti. Il tutto nel contesto del forte disagio abitativo e del continuo ripetersi delle scosse di terremoto.</p>	<p>Sostegno agli insegnanti nella forma della consulenza pedagogica e didattica (Università dell'Aquila). Corso di formazione “A scuola di resilienza: apprendere e insegnare dopo una catastrofe”. Focus group periodici per verificare e supportare l'andamento delle attività scolastiche.</p> <p>Gruppi psicoeducativi (genitori e insegnanti) per il sostegno alla genitorialità, l'alleanza-scuola famiglia nel supporto alla resilienza di bambini e ragazzi. Le scosse successive a quelle di agosto 2016 hanno fatto estendere l'intervento lungo tutta la Valle del Velino. (Aspic L'Aquila – Psicologi per i Popoli L'Aquila).</p>

2 Lo schema è ripreso e adattato da Vaccarelli, 2017.

3 Si segnala il documentario di Pietro De Gennaro “A scuola per ricostruire”, che docu-

<p>Ricerca, monitoraggio, documentazione</p>	<p>Il processo di costruzione e di implementazione del progetto ha previsto una contemporanea azione di ricerca, nella quale sono state contemplate metodologie e tecniche di diverso tipo: ricerca partecipativa, ricerca-azione, approcci quali-quantitativi.</p>	<p>Ricerca sull'impatto dell'emergenza sulla professionalità docente, attraverso la raccolta di interviste e la conduzione di focus group (Amatrice).</p> <p>Ricerca sulle strategie resilienti e sugli esiti della formazione docenti, attraverso la raccolta di oltre 500 questionari su un campione riferito ai docenti delle province di Rieti, L'Aquila, Teramo, colpiti in maniera diversa dagli eventi sismici.</p>
--	---	--

Le questioni educative che le emergenze aprono, rimandano ad una miriade di problemi e punti di domanda, che anche in un momento in cui si viene a porre con forza e decisione la questione del riconoscimento giuridico delle professionalità educative, sollevano anche alcuni quesiti sulla formazione, universitaria e post-universitaria.

2. I saperi pedagogici nelle catastrofi e nelle emergenze

Nello sconcerto che segue ogni catastrofe, in un Paese che è a fortissimo rischio dal punto di vista sismico, vulcanologico e idrogeologico, si sollevano sempre grandi e aspri dibattiti sul ruolo della prevenzione e della gestione delle emergenze. La “macchina” dell'emergenza – a partire dallo storico terremoto dell'Irpinia, le cui conseguenze hanno finalmente spinto, attraverso l'istituzione della Protezione civile, l'idea di una gestione coordinata ed organizzata delle azioni di soccorso e messa in sicurezza delle popolazioni colpite – ha oggi, tra luci ed ombre, un *curriculum* piuttosto ricco di esperienze e competenze. Se questo è vero, è vero anche che paradossalmente l'Italia anziché investire sulla cultura del rischio ed implementare le politiche di prevenzione, si è ritrovata a concentrare le energie di più sulle conseguenze delle catastrofi e sui *know how* ad esse connessi. I bisogni educativi che rileviamo nelle comunità colpite sono sempre numerosi e di diverso tipo, si situano tanto nelle dimensioni informali ed implicite dell'educativo, quanto in quelle formali ed istituzionali. Nell'opinione pubblica, la percezione dell'emergenza si ferma spesso però all'idea di primo soccorso, di messa in sicurezza, di aiuto e sostegno psicologico alla popolazione; i bambini e le bambine, gli/le adolescenti vengono ritratti nel *fermo-immagine* di rappresentazioni che si limitano *al qui ed ora* della catastrofe e delle sue immediate con-

menta ampiamente le attività iniziali del progetto “Velino for Children”, visibile sul sito di Rai Scuola, al link: <http://www.raiscuola.rai.it/articoli/gli-speciali-di-rai-scuola-a-scuola-per-ricostruire/34772/default.aspx>

sequenze. A questa prima *immagine di catastrofe* che di fatto restringe la percezione del senso dell'emergenza a poche sue dimensioni di intervento, si sovrappone anche l'idea che l'emergenza stessa sia un processo di breve durata e dunque ristretta a livello temporale. Al contrario, potremmo dire che un terremoto, così come uno tsunami o un bombardamento non si risolvono mai nell'evento disastroso preso in sé e per sé e nell'immediata risposta che le organizzazioni delle emergenze tentano di dare, ma continuano ad essere *terremoto, tsunami o bombardamento* per mesi e per anni, nei loro effetti sulle dimensioni materiali e immateriali dei territori colpiti e delle comunità coinvolte. Dentro i grandi squilibri globali, uscendo fuori dall'Italia, e nell'orizzonte dell'ipercomplessità, le organizzazioni internazionali occupano un ruolo di rilievo nell'intervento emergenziale all'interno delle crisi acute. Ciò accade su più fronti, che implicano tutti gli aspetti che cercano di garantire alle popolazioni e alle comunità protezione, tutela (anche sanitaria, si pensi ad Emergency, Medici senza Frontiere, ecc.), rispetto dei diritti umani. In questo campo, si rende meglio evidente il ruolo dell'intervento educativo e pedagogico, quando si tratta di tutelare l'infanzia nelle grandi calamità, nelle situazioni di conflitto, soprattutto in quei contesti già privi di risorse e con apparati istituzionali deboli o segnati da forti criticità. L'Unicef (2008) ci ricorda che l'educazione in situazioni di emergenza va letta come diritto fondamentale dei minori, e dunque come forma di protezione, occasione di recupero psicologico e strumento di integrazione sociale, grazie al potenziale emancipativo che l'educazione stessa riesce ad offrire. In questo senso l'accesso ad un'educazione di qualità diventa fondamentale poiché essa, sempre secondo l'Unicef: rappresenta un diritto fondamentale di tutti i minori, in tutti i Paesi e in qualsiasi tipo di circostanza (catastrofe naturale, ambientale, evento bellico, ecc.); è essenziale per lo sviluppo dell'infanzia a prescindere dalla situazione, ordinaria o straordinaria, in tempi normali o in tempi di crisi; favorisce la scolarità regolare, da considerarsi come uno dei principali strumenti per ristabilire un senso di normalità nella vita dei minori; consente di affrontare le emergenze educative che le catastrofi aprono, come ad esempio le questioni relative alla sicurezza rispetto ai rischi cui i soggetti sono esposti, alla salute, ai potenziali fattori di marginalità sociale.

Sappiamo però che l'educativo non è rivolto solo all'infanzia e all'adolescenza, ma anche ad un'adulità che nelle emergenze non viene quasi mai considerata per i suoi bisogni di formazione: pensiamo al sostegno pedagogico alla genitorialità, al sostegno alla resilienza professionale degli insegnanti e delle altre figure educative che si trovano nei contesti e nei territori nel ruolo di "vittima", agli anziani quali soggetti par-

ticolarmente vulnerabili, ai migranti che ormai sono parte effettiva delle comunità coinvolte, ecc.

La pedagogia, al contrario di altre scienze come la psicologia, che hanno nel tempo costruito un *corpus* di conoscenze e di pratiche all'interno di uno *status* epistemologico comunemente riconosciuto, ha poco riflettuto recentemente sul significato di *emergenza*, nonostante nella sua storia e nella storia dell'educazione si possano individuare momenti e protagonisti di tutto rilievo, che hanno di fatto posto la possibilità di lavorare sull'idea di *pedagogia dell'emergenza*. Pensiamo ad un Rousseau che, insieme a Voltaire e Kant, a ridosso del grande terremoto di Lisbona, avvia il pensiero moderno e razionale a percorrere l'idea di *rischio* e di prevenzione del rischio (Tagliapietra, 2004); pensiamo al ruolo propulsivo e denso di attenzioni pedagogiche dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno (Mattei, 2012) dopo il terremoto di Reggio Calabria e Messina del 1908; e dunque pensiamo agli asili montessoriani istituiti nei territori colpiti dai grandi terremoti dell'età liberale (Reggio Calabria-Messina, ma anche Avezzano nel 1915, dove centrale è stato anche il ruolo di una figura come quella di Don Luigi Orione); pensiamo all'idea montessoriana, mai concretizzata, ma profetica rispetto alla successiva nascita delle organizzazioni internazionali a difesa dell'infanzia, di *Croce bianca dei bambini* (Isidori, Vaccarelli, 2013; Pironi, 2016). Una storia decisamente importante, che contempla anche le catastrofi della storia, come le guerre e i genocidi: dentro e fuori la Shoah, la statura di figure come Janus Korczak, con il suo lavoro con gli orfani del Ghetto di Varsavia, o di Reuven Feuerstein, il cui metodo centrato sull'idea di modificabilità cognitiva strutturale trae origine dall'esperienza con soggetti sopravvissuti ai lager nazisti (cfr. Vaccarelli, 2016), la dicono lunga su quanto il lavoro educativo in condizioni estreme possa di fatto caricarle, anche in condizioni estreme, di "senso dell'umano", ma anche far progredire i saperi pedagogici negli ambiti etici e scientifici in cui si muovono. Dal secondo dopoguerra ai giorni nostri, possiamo ricordare il lavoro di Danilo Dolci nel post-terremoto del Belice e, su scala internazionale, la nascita e la diffusione di tante organizzazioni a tutela e a difesa dell'infanzia che operano nelle situazioni di crisi acuta ed emergenza su scala globale, nei terremoti, negli tsunami, così come nelle guerre, nelle carestie, nello spostamento di grandi masse umane (Unicef, Save the Children, ecc.).

Il concetto di *emergenza* viene utilizzato spesso nel linguaggio pedagogico in modo debole e sfumato, ad indicare in modo ampio tutti quei fenomeni sociali che, poiché inseriti su particolari linee di mutamento (cambiamenti culturali, tecnologici, socio-economici, demografici, ecc.)

richiedono un continuo ripensamento delle categorie e degli interventi dell'educativo. Se questa accezione è naturalmente valida, nel nostro contesto di discorso il termine, però, deve necessariamente assumere un'accezione più ristretta, allineata ai significati di urgenza immediata, reattività dell'azione di un sistema, volta a ripristinare uno stato di equilibrio che una crisi acuta, di solito improvvisa e imprevedibile, ha destabilizzato. Il termine (dal latino *ex-mergere*, uscire fuori dall'acqua, sorgere, spiccare, risaltare) copre semanticamente sia l'evento catastrofico/calamitoso in sé e per sé considerato sia la capacità di tenuta di un sistema attraverso la sua reattività, che si misura come capacità di ristabilire nel breve periodo le condizioni di sicurezza e, nel medio periodo, le condizioni per raggiungere un nuovo stato di equilibrio. Come si è detto altrove (Isidori, Vaccarelli, 2013), la pedagogia dell'emergenza può proporsi come pedagogia: *riflessiva*, se va ad approfondire categorie quali quelle di rischio, incertezza, senso di precarietà dell'esistenza, trauma, *stress*, resilienza e resistenza ecc.; *esplorativa*, poiché affronta, anche attraverso la ricerca empirica, la conoscenza dei fenomeni emergenziali considerati nel loro impatto su individui, istituzioni educative e comunità; *critica e trasformativa*, poiché opera per coscientizzare e coinvolgere gli attori sociali nella gestione (democratica, partecipativa, dal basso) dei processi decisionali che riguardano gli interessi e i beni comuni, nella riprogettazione dei territori e nella ricostruzione dei tessuti sociali e comunitari; *operativa e metodologica*, poiché studia e applica modelli utili alla prevenzione primaria e a quella secondaria, individua le azioni e le migliori pratiche educative per fronteggiare le situazioni di crisi; *orientata all'apertura disciplinare*, poiché stabilisce rapporti interdisciplinari (soprattutto con la psicologia dell'emergenza e con le scienze sociali) ed intradisciplinari (pedagogia sociale, pedagogia interculturale, educazione degli adulti, pedagogia della devianza, didattica, ecc.) per poter definire meglio concetti, metodi e strumenti di ricerca e di intervento.

La pedagogia in tale direzione può porsi come scienza-chiave almeno su tre fronti: 1) il fronte della prevenzione e dunque dell'educazione al rischio, decisamente ancora poco esplorato; 2) il fronte della gestione dell'emergenza, che contestualizza il tema della *cura* educativa (Fadda, 2002; Palmieri, 2000) tanto nella prospettiva individuale quanto in quella comunitaria, orientando le sue azioni alla resilienza delle persone e ai bisogni delle comunità, che implicano numerosi interrogativi di carattere etico e politico e che rimandano spesso alla categoria della *resistenza* (Contini, 2009; Mantegazza, 2000); 3) il fronte della gestione del post-emergenza, che rischia spesso di presentarsi come cronicizzazione della fase emergenziale.

Rispetto ai primi due fronti individuati, occuparsi di educazione all'interno di una comunità colpita da una catastrofe (sia essa di tipo naturale, ambientale, bellica) significa sempre interessarsi di tutto ciò che le persone vivono in termini di *stress*, trauma, gestione della paura, indebolimento delle capacità sociali, professionali, apprenditive, e dunque del potenziamento della resilienza individuale, vale a dire della capacità di fronteggiamento delle situazioni avverse, della loro gestione emotiva e della ricerca di nuovi equilibri (cfr. Malaguti, 2005; Vaccarelli, 2016). Nella prospettiva comunitaria, il lavoro pedagogico ed educativo si orienta sempre al progetto, questa volta *resistenziale*, che affronta le situazioni (di frammentazione sociale, di dispersione territoriale) che destabilizzano la *routine* e le modalità di funzionamento sociale e che hanno effetti sulle comunità e sulle condotte degli individui, generando spesso situazioni di fragilità e marginalità sociale (cfr. Ulivieri, 1997; Vaccarelli, 2015a). In questo caso, l'*empowerment* comunitario non può non tener conto delle logiche della *shock economy* (Klein, 2017) che, accompagnando i processi di ricostruzione con l'esclusivo obiettivo del *business*, finiscono per ridisegnare i territori, i centri abitati, senza tener conto dei reali interessi delle persone e delle comunità (Calandra, 2012; Vaccarelli, 2015b).

3. Alcune condizioni del lavoro educativo in emergenza

Il pedagogo e l'educatore, implicati in un'idea di cura ampia e complessa, che non rimanda al ristretto significato di *setting terapeutico* (cfr. Massa, 2004), possono assumere in emergenza un ruolo centrale e fungere da figure di snodo all'interno di un lavoro di rete che vede in gioco tanti attori diversi, individuali e istituzionali. La sintesi dei bisogni, il raccordo tra le azioni (di ascolto psicologico, di carattere educativo, di approccio sociosanitario, ecc.), l'allestimento e/o la riattivazione dei servizi educativi per l'infanzia, la collaborazione con la scuola (quale istituzione simbolo della resilienza comunitaria e quale potenziale luogo per stabilire alleanze educative con i minori, ma anche con le famiglie), la formazione come momento di supporto alla resilienza professionale o genitoriale: sono questi solo alcuni degli elementi che ci consentono di pensare alla possibilità di sistematizzare le figure del *pedagogo e dell'educatore d'emergenza* e di promuovere l'idea della sua centralità (spesso occupata, di fatto, da operatori con formazione psicologica) in tutte le questioni educative che hanno a che vedere con l'infanzia, l'adolescenza, l'adulthood, la genitorialità, la formazione degli operatori, la riorganizzazione della scuola e dei servizi formativi.

Nel nostro contesto di discorso, il pedagogo e l'educatore si trovano a fare i conti con una *liquidità* che accompagna sempre, anche nelle situazioni ordinarie, il loro lavoro ma che si esaspera nelle situazioni extra-ordinarie di crisi acuta, e che pertanto vanno rilette e ricontestualizzate in questa direzione. Di metafora in metafora, potremmo dire non solo che l'emergenza è *liquida*, ma anche che è un *fiume in piena* sempre sull'orlo dello straripamento. A parte la sua dimensione "oggettiva", che si sintetizza bene nelle immagini dei soccorsi, dei mezzi implicati, dell'arrivo sul campo di numerose organizzazioni e che implica la rapidità delle operazioni e la frenesia che l'accompagna, chi lavora nelle emergenze si trova sempre a fare i conti con un' *onda emotiva anomala*, che porta gli operatori a vivere emozioni di forte intensità, che variano dalla partecipazione empatica al dolore altrui, alla paura, alla rabbia, ecc., e si accompagnano a stati ansiosi, sensazioni di frustrazione e iperattivazione (tutte condizioni che, se non consapevolizzate e gestite nel modo giusto anche attraverso momenti di *defusing* e di *debriefing* possono sfociare nel disturbo post-traumatico da stress). In continuità con quanto affermato, possiamo schematicamente individuare alcuni tratti salienti che connotano le funzioni di pedagogisti ed educatori in emergenza (Vaccarelli, 2017):

1. *Alta flessibilità e adattamento nella gestione della liquidità*: il processo decisionale è sottoposto ai condizionamenti del continuo e rapidissimo mutamento degli scenari, delle decisioni che altri soggetti assumono a loro volta, delle urgenze legate ai bisogni dei soggetti coinvolti; le decisioni e le scelte progettuali non solo vanno considerate in rapporto all'immediatezza e alla tempestività delle risposte, ma devono essere flessibili e adattabili, dunque modificabili ogni qualvolta l'evolversi della situazione lo renda necessario.
2. *Progettazione integrata e lavoro di rete*: si apre la necessità di un ancor più stretto rapporto con le istituzioni e le realtà territoriali e con le organizzazioni esterne che si occupano di aiuto e sostegno alla popolazione. Ciò anche per evitare il sovrapporsi degli interventi e favorire un'equilibrata distribuzione di funzioni e un'efficace copertura territoriale. In particolare è necessario raccordarsi con tutte le professionalità coinvolte nell'emergenza educativa (psicologi, assistenti sociali, medici, dirigenti scolastici, insegnanti, coordinatori pedagogici dei servizi, operatori del soccorso e della messa in sicurezza della popolazione, ma anche architetti, ingegneri, ecc.).
3. *Gestione delle emozioni e dello stress*: come anticipato, anche il professionista dell'educazione risente di condizioni di forte *stress* che

producono effetti meglio conosciuti all'interno della cosiddetta *sindrome post-traumatica da stress*. Il coinvolgimento e talvolta l'identificazione con le vittime primarie possono rendere vulnerabile il suo equilibrio psico-fisico per cui si rende necessario un lavoro di *empowerment* professionale che porti alla gestione corretta del portato emotivo generato dalla situazione.

4. *Produzione del cambiamento*: il lavoro educativo ha senso solo quando produce il *cambiamento*, al contrario del lavoro assistenziale che “*produce la riproduzione* delle condizioni esistenti” (Tramma, 2003, p. 28). Il lavoro pedagogico in emergenza non va confuso dunque come una soluzione “tampone” alle varie situazioni, con l'intrattenimento, ma deve proiettare, persone e comunità, verso la ricerca di nuovi equilibri, di nuovi progetti individuali e sociali anche esplorando le strade della resistenza. È lo stimolo, freiriano, all'*essere di più* (Catarsi, 2016; Freire, 2002; Zizioli, 2014): molto di più che una vittima, molto di più che uno sfollato, molto di più che un assistito.

4. Quale formazione per il pedagogo l'educatore in emergenza? Primi stimoli per una più ampia riflessione

A ridosso delle esperienze svolte a seguito del terremoto di Amatrice, ma anche di quelle condotte dopo gli eventi sismici all'Aquila (Isidori, Vaccarelli, 2013) e in Emilia (Cerrochi, Malpeli, 2016), possiamo sostenere che le professionalità educative hanno la possibilità di trovare linee di approfondimento specifico non solo dentro i percorsi canonici della formazione universitaria (auspicabili soprattutto in quei territori a maggiore rischio sismico e idrogeologico), ma anche all'interno di percorsi post-laurea, come ad esempio i master universitari di I e di II livello. Percorsi che, detto per inciso, possono rendere visibili anche a tutte le organizzazioni nazionali e internazionali, nonché alle diverse istituzioni coinvolte nella gestione delle emergenze, l'importanza di ruoli professionali spesso coperti da soggetti con formazione di altra natura, che acquisiscono solitamente competenze sul campo, ma che non possono definirsi strettamente educatori e pedagogisti. Si tratta dunque di consentire a questi ultimi di approfondire temi e di acquisire competenze articolate e tra loro molto diversificate, da spendere non solo nelle emergenze *made in Italy* ma anche in quelle che le organizzazioni umanitarie affrontano a livello globale. L'educatore è richiesto infatti anche laddove le guerre, le catastrofi ambientali, naturali, umanitarie attirano gli interventi di organizzazioni di varia natura, dall'Unicef alle agenzie governative e non, che la-

vorano nel quadro della cooperazione internazionale. In tali contesti opera strettamente nel lavoro di *cura* educativa, soprattutto con minori traumatizzati, spesso senza tutela o a rischio di diventarlo (orfani, bambini soldato, vittime di tratta, ecc.). Allo stesso modo, soprattutto spostando le funzioni professionali sulla progettazione e sul coordinamento degli interventi, il *pedagogista d'emergenza* si occupa di intervenire nella complessità e nella *liquidità* delle situazioni, cercando di operare in modo sistemico e sistematico, incrociando altri professionisti e costruendo le reti degli operatori, dei soggetti istituzionali e non da far convergere su particolari tipi di bisogni e di problemi.

La complessità delle due figure implica dunque una formazione teorica che spazia da conoscenze nel campo della pedagogia dell'emergenza, dei suoi costrutti principali, e della sociologia del rischio, al rafforzamento delle competenze in campo interculturale, declinate anche sul fronte della mediazione (Fiorucci, 2011) e della padronanza delle lingue straniere. Ciò perché non solo il lavoro da svolgere in altre aree del mondo implica un approccio sensibile alle diversità culturali, religiose, sociali, economiche, ma anche perché ormai le catastrofi che toccano internamente l'Italia vedono tra le loro vittime persone di altra origine culturale e linguistica (Vaccarelli, 2012). Se poi pensiamo alle problematiche relative ad individui e comunità, è imprescindibile un'attenzione di taglio psicopedagogico e di pedagogia clinica ai temi del trauma, dello *stress*, della gestione delle emozioni e, dunque, della resilienza, nonché alle questioni che rimandano alla ricontestualizzazione dei temi classici della pedagogia sociale, dell'educazione degli adulti, della pedagogia di comunità. Tra le competenze metodologiche, anche da acquisire sul campo mediante significativi momenti di tirocinio formativo nelle organizzazioni che lavorano in emergenza, con riferimento all'idea di *cura*, troviamo le grandi piste di lavoro su cui la pedagogia contemporanea sta lavorando (narrazione, autobiografia, pedagogia e didattica delle emozioni, pedagogia del gioco, ecc.) ricontestualizzate, anche esse, nelle situazioni di trauma, da intendersi come particolarmente salienti in quanto esse si presentano al tempo stesso nella forma del trauma individuale e collettivo. La pianificazione e l'organizzazione dei servizi nelle realtà emergenziali inoltre richiedono che pedagogisti ed educatori d'emergenza sappiano affrontare le criticità impreviste ed improvvise (anche attraverso il sicuro possesso di protocolli da utilizzare in caso rischio, pericolo, urgenza, che attengono ai temi della sicurezza e della prevenzione), nonché la cura degli ambienti educativi (cfr. Gennari, 1997) e l'allestimento degli spazi e l'organizzazione dei tempi in condizioni di precarietà (nelle tendopoli ad esempio o nei centri di raccolta

per sfollati). Nell'ottica della differenziazione dei ruoli, la professionalità del pedagogista d'emergenza – da inquadrare e formare in percorsi di II livello – sfuma di più verso competenze legate alla progettazione, al coordinamento e alla supervisione delle attività, nonché verso la consulenza pedagogica e la formazione degli operatori coinvolti nelle catastrofi o che seguono *training* specifici. Ciò richiede anche una parte di formazione da spendere nei campi della gestione delle risorse umane in situazioni di crisi acuta e della progettazione finanziata. Educare in emergenza richiede una formazione ed un *training*, anche rivolto all'esplorazione delle risorse interiori, della tenuta motivazionale, delle capacità di lavoro sotto condizioni di forte stress che implicano, anch'esse, necessariamente il riconoscimento di tale professionalità come fortemente contestualizzata e specializzata.

Conclusioni

Nel Paese delle catastrofi annunciate, pedagogisti ed educatori possono svolgere un importante ruolo di supporto alle persone e alle comunità colpite da eventi calamitosi e catastrofici, con un lavoro in emergenza che punti, attraverso il sostegno alla resilienza e alla resistenza degli attori dell'educazione coinvolti, a gettare i semi della ricostruzione dei progetti di vita ma anche della ricostruzione immateriale, dunque educativa, sociale, culturale, comunitaria. Per far ciò, l'ambito che abbiamo definito *pedagogia dell'emergenza* ha bisogno di nutrirsi di riflessione, di ricerca, di studio dei modelli di intervento. Contestualmente, è possibile e auspicabile prevedere professionalità pedagogiche specializzate che sicuramente potranno inserirsi a pieno titolo, recuperando gli spazi spesso loro sottratti, anche nella cooperazione internazionale, nelle tante organizzazioni che si occupano di emergenza e post-emergenza, che mettono al centro del loro operato una progettualità di tipo educativo.

Bibliografia

- Calandra L. (a cura di) (2012). *Territorio e democrazia. Un laboratorio di geografia sociale nel doposisma aquilano*. L'Aquila: L'Una.
- Catarci M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Cerrocchi L., Malpeli G. (2016). I laboratori del DESU e il terremoto: la pratica educativa come sostegno e sfida. In D. Giovannini, L. Vezzali, *Unimore e il*

- terremoto del 2012 in Emilia Romagna: interventi e ricerche per fronteggiare l'emergenza e sostenere la ripresa*. Modena: APM.
- Contini M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: CLUEB.
- Cyrulnik B. (2005). Abbandono e tutori di resilienza. In B. Cyrulnik, E. Malaguti, (a cura di), *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami positivi*. Trento: Erickson.
- Fadda R. (2002). *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*. Roma: Armando.
- Fiorucci M. (2011). *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando.
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Gennari, M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2012). *Formazione e apprendimento in situazioni di emergenza e post-emergenza*. Roma: Armando.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza/Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Klein N. (2007). *Shock Economy. L'ascesa del capitalismo dei disastri*. Milano: Rizzoli.
- Malaguti E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Mantegazza R. (2000). *Filosofia dell'educazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Massa R. (2004). La clinica della formazione. In Massa. R. (a cura di), *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Mattei F. (2012). *Animi. Il contributo dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia alla storia dell'educazione (1910-45)*. Roma: Anicia.
- Palmieri C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Pironi T. (2016). Da Maria Montessori a Margherita Zoebeli: l'impegno educativo nei confronti dell'infanzia traumatizzata dalla guerra. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8, 12.
- Tagliapietra A. (2004). *Voltaire, J.J. Rousseau, I. Kant. Sulla catastrofe. L'illuminismo e la filosofia del disastro*. Milano: Bruno Mondadori.
- Unicef, *Educación en situaciones de emergencia y desastres: Guía de preparativos para el sector educación*, 2008, <https://www.unicef.org/panama/spanish/heramienta1.pdf>.
- Vaccarelli A. (2017). Le professioni educative negli scenari di catastrofe: l'esempio di "Velino for Children" e la formazione degli insegnanti (Amatrice, 2016/2017). *Formazione e insegnamento*, 15, 2.
- Vaccarelli A. (2012). Migranti e italiani a L'Aquila dopo il terremoto. Stato della convivenza e bisogni formativi. In L. Calandra (a cura di), *Territorio e democrazia. Un laboratorio di geografia sociale nel doposisma aquilano*. L'Aquila: L'Una.

- Vaccarelli A. (2015a). Educare alla resilienza/Educare alla resistenza: per una pedagogia del corpo nelle situazioni di catastrofe. In M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Vaccarelli A. (2015b). Emotions and representations of “the city” after the 2009 earthquake in L’Aquila: children, education and social reconstruction in a post-catastrophe context. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 10, 3.
- Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Zizioli E. (2014). *Essere di più: quando il tempo della pena diventa il tempo dell’apprendere*. Roma: Le Lettere.

