

Il Nomos dell'aratro. Pedagogia dell'emergenza per le professionalità educative

The Nomos of the plow. Emergency pedagogy for educational professionals

Giuseppe Annacontini

Associate professor | Department of Humanities, Letters, Cultural Heritage and Educational Studies | University of Foggia (Italy) | giuseppe.annacontini@unifg.it

Elena Zizioli

Associate professor | Department of Education | Roma Tre University (Italy) | elena.zizioli@uniroma3.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Annacontini, G., Zizioli, E. (2022). The Nomos of the plow. Emergency pedagogy for educational professionals. *Pedagogia oggi*, 20(2), 189-196. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-24>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022022-24>

ABSTRACT

This article aims to contribute to the analysis of the skills that educators and pedagogists can develop in their training in the specific field of "Emergency Pedagogy". In this we intend to focus on: the principles of this field (epistemological and contextual characteristics); the main theoretical constructs; the main characteristics of professional action. The need for this theoretical-practical platform, which serves to qualify the actions of education professionals, appears to be more urgent than ever due to the current situation in which categories such as 'risk' and 'emergency' are assuming greater prominence on the international scene.

The contribution aims to fill a specific gap in the thinking of Pedagogy compared to other human and social sciences that have long since thematised the "emergency" problem, defining sets for their own specific professional profiles.

L'articolo intende contribuire all'analisi delle competenze che i professionisti dell'educazione (d'ora in poi PE) possono sviluppare nel loro percorso di formazione nel campo specifico della "Pedagogia dell'emergenza". In tal senso si intendono focalizzare: i principi di tale campo (caratteristiche epistemologiche e di contesto); i costrutti teorici principali; le caratteristiche principali dell'agire professionale. Tale piattaforma teorico-pratica è quanto mai urgente per qualificare l'azione dei PE in ragione dell'attualità che categorie quali "rischio" ed "emergenza" stanno assumendo sul proscenio internazionale.

Il contributo è finalizzato a colmare uno specifico ritardo di riflessione della Pedagogia rispetto ad altre scienze umane e sociali che già da tempo hanno tematizzato il problema "emergenza", delineando set di competenze per i profili professionali di propria pertinenza.

Keywords: pedagogy, emergency, educational professionalism, resilience, skills

Parole chiave: pedagogia, emergenza, professionalità educative, resilienza, competenze

Received: August 20, 2022

Accepted: October 22, 2022

Published: December 20, 2022

Credit author statement

Il contributo è il frutto della riflessione condivisa e del lavoro congiunto dei due Autori: Giuseppe Annacontini ed Elena Zizioli. Ai fini dell'attribuzione specifica delle parti i paragrafi 1 e 4 sono attribuibili a Giuseppe Annacontini, i paragrafi 2 e 3 a Elena Zizioli.

Corresponding Author:

Elena Zizioli, elena.zizioli@uniroma3.it

1. Il nomos dell'aratro

La riflessione specifica su una Pedagogia dell'emergenza intende contribuire a colmare un vuoto che altre scienze – psicologia (Sbattella, 2020; Axia, 2006), sociologia (Luhman, 1991; Beck, 1998) ed economia (Taleb, 2007; Klein, 2007; Arlacchi, 2009) *in primis* – hanno da tempo affrontato. Tutto ciò accreditando una declinazione del sapere pedagogico che in altri contesti (i.e. pedagogia interculturale, sociale, speciale, del lavoro ecc.) ha saputo focalizzare e definire, in relazione a un “campo” di problematicità, linee teoriche e prassiche che coerentemente mantengano un saldo riferimento a specifiche condizioni socio-educativamente rilevanti (Vaccarelli, 2017b). Al di là del generico principio emergentista, accreditatosi da tempo nel quadro epistemologico di una teoria della complessità (si vedano tra le altre, le opere di Morin, Ceruti, Pinto-Minerva, Cambi, Fornaca), emergenza è qui pensata come condizione caratterizzata da uno stato (materiale) e situazione (esistenziale) direttamente legate al manifestarsi di un imprevisto catastrofico (Frankl, von Paul, 1958). Non basta, infatti, che un fenomeno si presenti come “accidente” in senso aristotelico ma, per essere considerato momento aurorale di una intenzione intitolata alla Pedagogia dell'emergenza, è necessario considerare lo stesso come evento-svolta traumatica che traccia un solco importante tra un prima e un dopo e che detta, in ragione del proprio accadere, nuove regole, norme, logiche che coinvolgono tanto la sfera soggettiva quanto quella collettiva. Appunto, il “nomos” dell'“aratro”.

Questo perché, come sottolineato da Tagliapietra (2016) l'etimologia greca del lemma “catastrofe” rievoca l'effetto di capovolgimento “dall'alto in basso” tipica dell'azione del passaggio del versoio dell'aratro dopo l'incisione del vomere su un suolo consolidatosi nel tempo. Ma l'atto di incisione e frantumazione della “ruvida scorza” segna la terra in maniera contingentemente *irreversibile* (Woodcock, Davis, 1978) e la “ferita” così prodotta stravolge il presente ma si rivela anche essere atto fertilizzante per l'a-venire. Oltre questa interpretazione, la catastrofe, in drammaturgia, è stata anche intesa come “caduta degli eventi” che conduce all'inesorabile conclusione di un dramma. Due facce, dunque, di un unico Giano.

Se l'“aratro” è la causa efficiente dell'emergenza, il nomos è ciò che, rinnovandosi, vincola il suo modo di prender forma, ovvero, per dirla con Bourdieu (2000), è quel principio di inclusione-esclusione che riorganizza nel micro-cosmo dello stato-situazione di emergenza la dimensione del “noi” (personale, sociale, etico ecc.). Il nomos, allora, è ciò che in generale è alla base dell'ordine di uno spazio politico-sociale che, nel nostro caso, si definisce in “sensibile” risposta alle caratteristiche dell'evento catastrofico, vincolando le possibilità del nuovo spazio-tempo aperti. Funzioni che, con Schmitt (1950), possono essere ricondotte ai significati della “conquista, divisione, coltivazione”.

La catastrofe, infatti, agisce sulle routine consolidate e implicitamente condivise con la violenza di un evento-svolta che dà origine a una nuova storia che “ritaglia” – a seconda della sua natura, intensità, durata ecc. – una porzione di mondo e la rimappa ad “uso” dei soggetti e della collettività che in essa e di essa vivono. Evento puntuale, singolare e costituente (in senso positivo ma, soprattutto nel nostro caso, negativo), la catastrofe agisce imponendo nuovo nomos e, con ciò:

- “prende possesso” delle esistenze singolari non meno che collettive in cui si manifesta e degli spazi e dei tempi del loro vivere;
- “distingue” tra un prima e un dopo, tra un interno e un esterno, tra un *ego* e un *alter* (intesi anche collettivamente);
- “governa” con il suo imporsi nuove o divergenti immaginari, cognitività, affettività, modalità di relazione, comunicazione, socializzazione, soccorso ecc.

Tali tre funzioni del nomos sono utili a identificare, in via provvisoria, alcuni centrali nodi problematici cui la Pedagogia dell'emergenza fa riferimento nella sua identità di scienza pratica (Colicchi, 2021) votata al pensiero critico e all'azione migliorativa.

Nel post-catastrofe la riorganizzazione delle cornici interpretative ed esistenziali di uomini e donne avviene a partire da uno stato in cui la possibilità dell'io di esistere è vincolata alla presenza di una rete multilaterale di supporto che, nella normalità, passa inosservata, nascondendo la sua sostanziale “vulnerabilità” (Butler, 2015). La Pedagogia dell'emergenza lavora precipuamente sull'assunto concettuale della vulnerabilità umana, trascurabile fintanto che la catastrofe non irrompa distruggendo quelle architetture infrastrutturali (umane, comunitarie e sociali fatte di simboli, immaginari, possibilità non meno che di strade,

quartieri, fabbriche) in grado di assicurare, non tanto la realizzazione, ma sicuramente l'aspirazione a compiere un processo di soggettivazione che integri ciascun "io" nel "mondo". Dalla distruzione irreversibile di parti importanti di queste architetture origina l'emergenza come spazio-tempo in cui un nuovo ordine (una nuova declinazione del nomos) assolve al compito di riorientare la realtà, innanzitutto dettando il primario compito di fronteggiare la paralisi (Erikson, 1950), lo stordimento (Heidegger, 1983), la paura e l'ansia (McNally, 2012) che il trauma comporta.

Il nomos, dunque, riorganizza la realtà emergenziale perché detta nuovi confini tra un prima e un dopo, ovvero impone una specifica visibilità pubblica, politica, sociale ai contesti coinvolti dalla catastrofe. Lo "scisma" imposto dall'evento struttura nuove forme di soggettività e di collettività "emergenti", e spesso a rischio di esclusione, rispetto alle quali i PE devono saper ridisegnare e riprogettare localmente le possibilità formative (Vaccarelli, 2016). Il nuovo "senso del presente" si traduce nella ricerca di occasioni e strumenti che facciano affidamento innanzitutto su quanto in tale contesto ha avuto modo di resistere al trauma e di manifestare resilienza (Cyrulnik, 1999; Malaguti, 2005). Entrare nel mondo dell'emergenza significa far parte di un campo con peculiari norme e regole che costituiscono una identità singolare e collettiva *in fieri* proprio a partire da quanto residualmente disponibile. Si tratta di riconoscere l'imporsi di un nuovo "noi" che si colloca appena al di là di quel confine che distingue i discorsi del mondo "intorno" all'emergenza e quelli ad essa "interni", obbligando così a un confronto con nuove e differenti cognizioni, emozioni, logiche, immaginari. La distinzione non è separazione netta e, tuttavia, se non opportunamente gestita, le differenze tra i vissuti e le ragioni operanti nell'emergenza e nel mondo ad essa esterno possono condurre a una crescente incomprensione tra le due realtà che, in casi estremi, può minare l'efficacia di ogni prospettiva di riconoscimento e dialogo e, non di meno, di intervento.

Il nomos, infine, "coltiva", imponendo un principio organizzatore sul caos e, nel bene e nel male, pone le basi per la ricostruzione di identità, relazioni, possibilità per coloro che si trovano in emergenza, in uno spazio-tempo per molti versi lacerato e intensificato. Lacerato perché non tutti i fili che hanno dato forma alla trama dell'esistente hanno resistito all'impatto della catastrofe; intensificato perché proprio le residualità resistenti è facile che rivestano un ruolo tanto più rilevante e impattante nella costruzione di nuovi equilibri. In tal senso, in una situazione di ricostruzione post-catastrofe, coloro cui spetta il compito di incarnare il nomos (siano soggetti o istituzioni) devono saper riconoscere, nell'*hic et nunc*, la resistente presenza di istanze culturali, etiche, immaginali da attivare, articolare, mediare e implicare nella ricomposizione di un quadro d'ordine e, al contempo, porre attenzione a svilupparne i potenziali di resilienza in direzione di costruzione di un'auspicata "normalità". Il processo scismatico, come anticipato, è un processo morfogenetico, ovvero anche la catastrofe, con tutte le sue peculiarità, non fuoriesce da una logica riorganizzativa che "apre" mondo. E il compito pedagogico è valorizzare al massimo quanto esistente e quanto potenzialmente può venire a essere proprio in ragione dello stato-situazione di emergenza. Tutto ciò praticando in campo educativo quella disposizione euristica ad accostarsi all'ignoto senza pregiudizio e disposizione valutativa, ovvero praticando quella "cura" che la tradizione ermeneutica tedesca ha interpretato come azione di una mano abile ed esperta che toccando sa riconoscere la trama (Gadamer, 1993) e che nella destrutturazione tipica del campo dell'emergenza richiede un'azione educativa di medio-lungo periodo utile a fronteggiare e contrastare il potenziale danno legato all'impatto distruttivo e al trauma che ne può conseguire.

2. Dal diritto alle prassi

La letteratura scientifica (Sinclair, 2007; Tarricone, Kemran, Teo, 2021) e molte delle organizzazioni internazionali (Unicef; Save the Children) da anni, nell'affrontare le questioni legate alle emergenze, evidenziano quanto l'educazione e la formazione rappresentino diritti inalienabili per ristabilire gli equilibri perduti e perché spesso le emergenze fungono da cassa di risonanza di problematiche preesistenti che amplificano le ingiustizie sociali (Heltne et al., 2020).

L'educazione e la formazione possono pertanto rappresentare le leve per un cambiamento nel segno dell'equità e dell'inclusione, oltre che fattore protettivo e di ritrovato benessere per gli individui e le comunità.

L'eccezionalità dell'evento genera – come si è visto – contesti dinamici, interattivi caratterizzati dal bi-

sogno di riorganizzare le vite, ponendo una serie di problematiche che condizionano la progettualità educativa e l'operatività dei PE.

L'essere vulnerabili – condizione propria dell'esistenza umana che in emergenza si amplifica rivelando “la nuda vita” (Agamben, 1995) – comporta la perdita di beni materiali e relazionali, compromettendo le condizioni di normalità e di benessere. Lo sconvolgimento delle attività quotidiane si accompagna a sentimenti di incertezza e angoscia minando le capacità di adattamento emotivo, di concentrazione, di comunicazione e di risoluzione dei problemi, alimentando ansia e paura del futuro (Abe, Ozawa, Kawata, 2018).

Gli studi sul tema (Vaccarelli, 2018), nonché le già richiamate grandi organizzazioni impegnate in prima linea, hanno provato ad identificare strumenti e metodologie per fronteggiare gli eventi extra-ordinari e qualificare l'agire educativo.

I PE sono chiamati ad allestire situazioni che garantiscano non solo il ripristino della normalità, ma la formazione di una rinnovata capacità di sviluppare resilienza per far fronte agli accadimenti della vita in modo creativo e proattivo. È necessario un lavoro di coltivazione, richiamando la metafora del *nomos*.

Nell'ambito, quindi, di una Pedagogia dell'emergenza, le cui coordinate sono state date nel primo paragrafo e in lavori recenti (Annacontini, Vaccarelli, 2022), si insisterà sul concetto di cura educativa da interpretarsi come “*la fabbrica dell'essere*” perché senza di essa la vita non può rifiorire (Mortari, 2017, p. 92); infatti l'occuparsi di sé, degli altri, delle cose sconvolte dagli eventi costituisce il primo passo per la rigenerazione. La relazione educativa, che si specifica anche come relazione di aiuto, va declinata di fronte ai vari e numerosi bisogni che in emergenza riguardano tanto “le dimensioni informali ed implicite dell'educativo, quanto quelle formali ed istituzionali” (Vaccarelli, 2017b, p. 345).

Nel lavoro educativo va assunta una prospettiva di *empowerment* di lungo termine perché, se è vero che l'aver vissuto un'emergenza è qualcosa di incancellabile dalle vite degli individui e delle comunità, allora i corrispettivi processi di cura devono essere lenti e progressivi, accompagnando passo dopo passo la rinascita nel post-emergenza, quando i ricordi riaffioreranno e la sensazione di essere ancora immersi nell'evento potrà ostacolare una piena ripresa dei normali ritmi di vita.

Tale prospettiva aiuta a non esaurire il ruolo del professionista in quello del “soccorritore” bensì a proporlo, oltre che come “*tutore di resilienza*” (Malaguti, 2005; Vaccarelli, 2017b), come costruttore e attivatore di reti generative tra i vari attori coinvolti con diverse responsabilità.

È importante pertanto richiamare alcuni costrutti-chiave proposti negli ultimi anni che, seppur non riferiti a questo specifico ambito, possono tornare utili a qualificare il lavoro educativo in emergenza (Calaprice, 2020; Mortari, 2017; Salerno, Szpunar, 2019; Perillo, 2018; Tramma, 2020).

Il primo è la *complessità* (Annacontini, 2008; Cambi, Cives, Fornaca, 1991; Tolomelli, 2007) che assume ancora più pregnanza nei contesti emergenziali in cui le variabili da tenere presenti sono molteplici ed è necessario agire su più fronti.

Un altro è l'*imprevedibilità* (Calaprice, 2020): il professionista deve saper fronteggiare situazioni inimmaginabili che spesso richiedono tempestività nelle decisioni e nelle reazioni, ma anche intuito e capacità di osare con creatività, mettendosi in gioco e tentando l'irripetibile.

Vi è, inoltre, la necessità di ampliare le occasioni di *ascolto attivo* (Gordon, 1974) a integrazione dei momenti di “*defusing* e *debriefing* condotti da professionisti psicologi” (Vaccarelli, 2017a, p. 550), provando con delicatezza a rilevare bisogni e desiderata, creando un clima di fiducia per raccogliere informazioni utili a ri-orientare le progettualità.

Sono richiesti *interventi compensativi* (Tramma, 2020) per concretizzare opportunità educative alternative, mitigando le carenze delle istituzioni scosse dagli eventi che spesso faticano a riorganizzare in tempi brevi l'offerta.

Un ulteriore costrutto rilevante è la *tensione donativa*, indispensabile per agire secondo una “grammatica etica” (Mortari, 2017, pp. 101-102) e coltivare uno sguardo critico e non ingenuo su quanto accaduto, contribuendo a contrastare lo *shock* che, nelle sue più diverse manifestazioni, altera gli equilibri delle comunità (Klein, 2007). Favorire il ritorno alla normalità attraverso la ricostruzione dei legami e forme di solidale mutuo aiuto è operazione complessa perché la paura e la diffidenza paralizzano, facendo perdere la prospettiva del noi. Se interpretata in modo generativo, la crisi causata dall'evento può però portare a riflettere criticamente proprio su quei modelli culturali e societari che hanno nutrito le condizioni preliminari che possono pericolosamente trasformare l'emergenza in una condizione cronicizzata, producendo

esclusione. I PE sono chiamati pertanto a svolgere un ruolo decisivo nella ri-costruzione di un “welfare solidaristico” (Iori, 2020, p. 15).

3. Arricchire il quadro delle competenze

Nei contesti di emergenza le conoscenze, le competenze e le qualità personali per i PE individuati sino ad oggi dalla letteratura scientifica in ambito nazionale (Calaprice, 2020; Mortari, 2017; Salerni, Szpunar, 2019; Perillo, 2018; Tramma, 2020) si specificano e si arricchiscono in quanto le due dimensioni proprie della professione, quella dell'*essere* e quella del *saper fare*, traggono dal lavoro sul campo continui spunti di riflessione.

A tale riguardo Vaccarelli (2017b) ha individuato tratti precisi: *l'alta flessibilità e adattamento nella gestione della liquidità; la progettazione integrata e il lavoro di rete; la gestione delle emozioni e dello stress; la produzione del cambiamento* (pp. 350-351). Il continuo mutamento di scenari richiede rapidità nella ricerca di soluzioni; disposizione all'adattabilità; possibilità di progettare con i diversi attori del territorio (dalle istituzioni al mondo dell'associazionismo); capacità di essere efficacemente empatici; spinta al cambiamento per una riprogettazione nel segno di una ricostruzione in chiave rigenerativa ed emancipatrice e, tutte queste, sono caratteristiche indispensabili per chi è chiamato a operare.

In sintesi, ai PE è richiesto di:

- avere attitudine al *problem solving* per fronteggiare gli imprevisti facendo della flessibilità un valore, a fronte di una fisionomia professionale ben delineata e strutturata;
- possedere *resistenza* a ritmi logoranti e stressanti e anche alle inevitabili delusioni che possono verificarsi;
- saper adottare “uno stile di *osservazione umoristico*” (Salerni, Szpunar, 2019, p. 43) per affrontare le questioni con leggerezza e creare un clima sereno, positivo, dialogante;
- nutrire la *speranza* per coltivare visioni di futuro, promuovendo l'attivazione dei soggetti;
- maturare una *disposizione al confronto* con le altre professionalità in gioco bandendo l'autarchia e promuovendo autonomia (Iori, 2020, p. 14), evitando sconfinamenti o invasioni di campo;
- avere una *capacità progettuale* di ampio respiro per sviluppare interventi che incidano sull'assetto comunitario e relazionale del territorio;
- *valorizzare le differenze* in modo tale che siano occasione di arricchimento per tutta la comunità e non motivo di scontro e conflitto, mediante i principi e le metodologie proprie dell'educazione interculturale (Fiorucci, 2020);
- curare la *qualità educativa delle esperienze* (Dewey, 1938), stimolando la riflessione su ciò che è accaduto e facendo della bellezza la cifra distintiva di una progettazione esistenziale dove l'esperienza estetica sia “non solo veicolo di ricezione e di conoscenza, ma anche paradigma di senso” (Dallari, 2016, p. 29), sprigionando una forte carica rigeneratrice, assolutamente necessaria nei contesti emergenziali;
- *verificare riflessivamente* la qualità dell'“agire professionale, sondandolo nei suoi fondamenti teorico-pratici e ideologici grazie all'indagine epistemica sugli elementi procedurali e cognitivi presenti nell'azione” (Perillo, 2018, pp. 118-119).

Ulteriori spunti possono essere tratti anche dal dibattito attuale sulle *character skills* (tra le quali, l'estroversione, la coscienziosità, la stabilità emotiva, l'apertura mentale e l'ottimismo) definite come caratteristiche emotive e psicosociali della personalità che completano la formazione integrale della persona e identificate come migliorative dei processi di apprendimento (Chiosso, Poggi, Vittadini, 2021). Per i PE in emergenza possono rappresentare una risorsa, facendo leva sulla ricerca di un'autenticità e su una predisposizione all'impegno e al mettersi in gioco.

Il quadro delle competenze necessita pertanto di essere costantemente arricchito: le comunità sperimentano *modus operandi* inediti risultanti dalle continue evoluzioni culturali e sociali legate alla tipologia degli eventi.

I contesti di emergenza offrono, quindi, una straordinaria possibilità di pensare la pratica professionale

“in termini euristici”, dimostrando quanto sia impossibile contare “su procedure, tecniche e modelli di azione standardizzati” (Perillo, 2018, p. 147).

Si tratta di un continuo lavoro di condivisione sul campo che genera un apprendimento “situato” (Lave, Wenger, 2006), alimentando la ricerca e facendo proprio un concetto di esperienza come luogo privilegiato della formazione-trasformazione.

Si è convinti che i PE che si sono misurati con un'emergenza, facendo propria quella “grammatica etica” di cui si diceva, acquisiranno maggior sicurezza in una situazione ordinaria, sempre che sia possibile parlare di ordinarietà quando ci si riferisce a *setting* educativi, in quanto le condizioni in cui ci si trova ad operare sono tutte uniche, irripetibili, non standardizzabili (Salerni, Szpunar, 2019).

Nell'eccezionalità ci si sperimenta non solo come professionisti, ma anche come uomini e donne resilienti che saranno in grado di fronteggiare le prove della vita (Vaccarelli, 2016) a patto che si abbia il coraggio di osare, di rischiare, di mettersi in gioco. Come scrisse Freire (2021):

Il mondo non è. Il mondo è in divenire [...]. Le conoscenze sui terremoti hanno permesso di sviluppare un'intera ingegneria che ci aiuta a sopravvivere. Non possiamo eliminarli, ma possiamo ridurne i danni. Constatando, diventiamo capaci di *intervenire* nella realtà [...]. Non posso stare al mondo con i guanti, limitandomi a *constatare* (pp. 81-82).

4. La formazione pedagogica dei PE: avvertenze per un percorso possibile

La questione della formazione di PE con profilo specifico per operare nel campo della Pedagogia dell'emergenza non è di semplice soluzione per più ragioni che cercheremo, consapevoli della provvisorietà della proposta, di richiamare, tenendo conto che ci limiteremo a considerazioni che non si può, in questa sede, tener conto delle specifiche differenze tra ruoli e funzioni intermedi e apicali.

Una prima ragione è di ordine epistemologico, ovvero la Pedagogia dell'emergenza, proprio perché riferita a una specificità oggettuale (educazione e formazione per tutti e per tutta la vita in presenza di trauma) e contestuale (lo stato/situazione di emergenza post-catastrofe) che interseca diversi piani e livelli di vita e di esperienza soggettiva e collettiva (Frabboni, Pinto Minerva, 1994; Striano, 2004), dal punto di vista dei contenuti sia concettuali che metodologici richiede sia coltivato un serrato confronto con i più attuali quadri interpretativi dei diversi saperi che compongono la “famiglia pedagogica” (sociale, interculturale, speciale, scolastica ecc.) e, non di meno, con aree di ricerca ad essa esterna, riferibili, tra le altre, alle scienze giuridico-politologiche, psico-antropologico-sociologico, urbanistiche, comunicative ecc.. Tale rete di saperi e conoscenze è tanto plurale quanto in rapida e continua evoluzione (e obsolescenza) e, questo, comporta un obbligo e un rischio:

- l'*obbligo* di corrispondere alla difficile sfida della transdisciplinarietà che invita a pensare l'educazione in emergenza come “campo” in cui articolare e declinare le risorse che mettono a disposizione discipline anche a prima vista distanti tra loro e, soprattutto, abitare euristicamente le aree di frontiera e di sovrapposizione da esse con-divise, approdando, così, a nuovo impianto critico-teoretico e definendo una riflessività aderente alla realtà storica oggetto di studio (Basarab 2014);
- il *rischio* di fraintendere il compito di definizione dei saperi essenziali e delle competenze dei PE ritenendo sia possibile fissare definitivamente contenuti e metodi che in breve tempo possono perdere di valore ed efficacia in ordine all'obiettivo della trasformazione migliorativa dei contesti di intervento o, viceversa, di cadere in un pericoloso eclettismo che indebolisce il profilo professionale dei PE in emergenza (Morin, 1982).

Per tali ragioni, per delineare la specificità del nuovo profilo dei PE in emergenza è necessaria una formazione di base che, pur focalizzando i nuclei concettuali pedagogicamente irrinunciabili, non rinunci a farne oggetto di mediazione trasversale tra e con gli altri saperi che operano attivamente nell'emergenza. Si tratta di promuovere specifiche abilità di lettura dei contesti e dei soggetti che, partendo da un framework pedagogico, sappiano utilizzare “alfabeti” e “grammatiche” di altri saperi per procedere nella progettazione e gestione di interventi educativi atti a fronteggiare un trauma inatteso e drammatico.

Ne consegue che un PE dell'emergenza è obbligato a pensarsi innanzitutto come ricercatore di “fonti”,

ovvero professionista critico e autocritico, capace di ripensare il senso del suo essere parte di un ambiente emergenziale che presenta rapidissime dinamiche evolutive o involutive con le quali confrontarsi e nelle quali posizionarsi (Schön, 1987; Mezirow, 1991). I saperi e le competenze acquisiti nel percorso universitario devono servire per leggere educativamente il “con-testo ipercomplesso” che gli sta di fronte e lo invade come un labirinto (o un deserto) inesplorato in cui la sua efficacia si misurerà in relazione alla capacità di offerta/proposta di prassi utili a rispondere alla imprevedibile distanza interposta tra le *richieste/bisogni di aiuto* e le risorse *perdute/residuali/scoperte presenti* nel campo di pratica. È, dunque, la logica stessa dell’agire del PE che è in discussione, essendo necessario saper interpretare il contesto problematico ma, allo stesso tempo, sapersi far interrogare e appellare da esso e dalle persone che in esso vivono, applicando, in tal modo, una serrata logica abduttiva (Frixione, 2007).

Una seconda ragione di ordine gestionale-organizzativo è legata alle molteplici forme e dimensioni che una situazione di emergenza può assumere. La gestione di questa variabile impone, a livello minimo, la conoscenza del sistema nazionale e internazionale (a seconda delle aree di intervento) dei protocolli di gestione delle situazioni di emergenza. Non è la stessa cosa parlare di incidente, incidente complesso, disastro, catastrofe (Sbattella, 2020) e, in linea di fatto, per ciascuno di questi eventi è definito un apposito sistema di gestione (una diversa “catena di comando”) cui attenersi proprio perché il coordinamento tempestivo dell’intervento impatta significativamente sull’efficacia dello stesso. Per tale ragione il profilo professionale del PE dell’emergenza deve prevedere sia la disponibilità a esser parte di una “mente collettiva” (Weick, Roberts, 1993; Milani, 2014) sottoposta a costanti momenti di verifica-monitoraggio-supervisione, sia la capacità di gestione di tale emergenza ed eventualmente di progettazione di strategie educative calibrate su bisogni, comportamenti, risorse rilevate sul campo.

Una terza ragione, infine, di ordine prasseologico è legata all’evidente difficoltà di ritenere che interventi educativi e formativi in emergenza possano dimostrarsi immediatamente efficaci. Specialmente nelle situazioni di emergenza, l’impatto di un intervento educativo non può essere “semplicemente” valutato – data la molteplicità e la densità delle variabili coinvolte – e, sicuramente, tale valutazione non può avvenire né sulla base di criteri prefissati né fuori contesto né, tantomeno, in tempi brevi. L’azione educativa è infatti parte integrata di un più ampio – più diluito nel tempo e ramificato negli spazi – piano di intervento teso a ricostruire complesse architetture che, nel nostro caso, implica un lavoro interdisciplinare e multi-focale di équipe altamente focalizzato sul problema, procedendo accogliendo e rispondendo ai bisogni emergenti “dal basso” delle comunità.

Tali caratteristiche del sapere/agire educativo in emergenza devono ancora poter trovare spazio nell’attuale modello educativo e formativo degli studi universitari con cui si preparano anche le PE. La formazione di questo profilo professionale richiede, pertanto, che sia salvaguardato ma anche integrato l’attuale modello universitario per prevedere un più serrato dialogo tra i tre principali pilastri pedagogico-didattici riconducibili alla lezione; ai seminari/laboratori; al tirocinio.

Riferimenti bibliografici

- Abe S., Ozawa M., Kawata Y. (2018) (Eds.). *Science of Societal Safety*. Singapore: Springer.
- Agamben G. (1995). *Homo sacer*. Torino: Einaudi.
- Annacontini G. (2008). *Pedagogia e complessità*. Pisa: ETS.
- Annacontini G., Vaccarelli A. (2022). *Growing up on the edge of fading. The prospects of a Pedagogy of Emergency*. *Paideutika*, (35), 18: 11-28.
- Arlacchi P. (2009). *L’inganno e la paura*. Milano: Il Saggiatore.
- Axia V. (2006). *Emergenza e psicologia*. Bologna: il Mulino.
- Basarab N. (2014) Methodology of Transdisciplinarity, *World Futures*, 70(3-4): 186-199.
- Beck U. (1998). *Weltrisikogesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu P. (2000). *Propos sur le champ politique*, Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Butler J. (2015). *Notes toward a performative theory of assembly*, London: Cambridge university press.
- Calaprice S. (2020). *Educatori e Pedagogisti tra formazione e autoformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi F., Cives G., Fornaca F. (1991). *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Chiosso G., Poggi A.M., Vittadini G. (2021) (Eds.). *Viaggio nelle character skills*. Bologna: il Mulino.
- Colicchi E. (2021). *I valori in educazione e in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Crisp J., Talbot C., Cipollone D.B. (Eds.) (2019). *Learning for a future: Refugee education in developing countries*.

- United Nations High Commissioner for Refugees.
- Cyrulnik B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris: Odile Jacob.
- Dallari M. (2016). A scuola con Afrodite. In M. Dallari, S. Moriggi (Eds.), *Educare bellezza e verità* (pp. 27-186). Trento: Erickson.
- Dewey J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi: International Honor Society in Education.
- Erikson E. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton & Co.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Frankl V.E., von Paul H. (1958). Psychohygiene in Katastrophensituationen. In V.E. Frankl, V.E. Gebattel, J.H. Schultz (Eds.), *Handbuch der Neurosenlehre und Psychotherapie* (IV, pp. 748-767). Munchen-Berlin-Wien: Urban & Schwarzenberg.
- Freire P. (2021). *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*. Trento: Il Margine.
- Frixione M. (2007). *Come ragioniamo*. Bari: Laterza.
- Gadamer H.G. (1993). *Über die Verborgenheit der Gesundheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Gordon T. (1974). *TET: Teacher effectiveness Training*. New York: Wyden.
- Heidegger M. (1983). *Die Grundbegriffe der Metaphysik: Welt, Endlichkeit, Einsamkeit (Wintersemester 1929/30)*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Heltne U.M., Dybdahl R., Elkhalifa S., Breidlid A. (2020). Psychosocial support and emergency education. *Sustainability*, 12(4): 1410-1429.
- Iori V. (2020). Introduzione. In F. Olivieri, *Le professioni educative tra Italia ed Europa: percorsi di pedagogia professionale* (pp. 11-16). Manocalzati (AV): Il Papavero.
- Iori V. (ed.) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Klein M. (2007). *The Shock Doctrine*. New York: Metropolitan Books.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York and Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Luhmann N. (1991). *Soziologie des Risikos*. Berlin: De Gruyter & Co.
- Malaguti E. (2005). *Educarsi alla resilienza*. Trento: Erickson.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milani L. (2014). La galassia mente collettiva. In G. Annacontini, R. Gallelli (Eds.) *Formare altre(i)menti* (pp. 47-70). Bari: Progedit.
- Morin E. (1982). *Science avec conscience*. Paris: Fayard.
- Mortari L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia Oggi*, XV(2): 91-105.
- Perillo P. (2018). Il paradigma trasformativo e lo sviluppo delle competenze di ricerca dei professionisti dell'educazione e della formazione. In E. Corbi, P. Perillo, E. Chello (Eds.), *La competenza di ricerca nelle professioni educative* (pp. 111-157). Lecce: Pensa MultiMedia.
- R.J. McNally (2012). Fear, Anxiety, and Their Disorders. In J. Plamper, B. Lazier (Eds.), *Fear. Accross The Disciplines*. Pitsburg: Pitsburg University Press.
- Salerni A., Szupnar G. (2019). *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*. Parma: Junior.
- Sbattella F. (2020). *Manuale di psicologia dell'emergenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Schmitt C. (1950). *Der Nomos der Erde im Völkerrecht des Jus Publicum Europaeum*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Schön D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sinclair M. (2007). Education in emergencies. *Commonwealth Education Partnerships*, 52-56.
- Striano M. (2004). *Introduzione alla pedagogia sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Tagliapietra A. (2016). Usi filosofici della catastrofe. *Lo Sguardo*, 21, II, 13-30.
- Taleb N.N. (2007). *The Black Swan*. New York: The Random House.
- Tarricone P., Mestan K., Teo I. (2021). *Building resilient education systems. A rapid review of the education in emergencies literature*. Australian Council for Educational Research.
- Tolomelli A. (2007). *La fragile utopia*. ETS: Pisa.
- Tramma S. (2020). *L'educatore imperfetto*. Roma: Carocci.
- Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Vaccarelli A. (2017a). 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): 541-554.
- Vaccarelli A. (2017b). Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe. *Pedagogia Oggi*, XV(2): 341-355.
- Vaccarelli A. (2018). Educazione, catastrofe, resilienza, resistenza. Il lavoro di cura socio-educativo in emergenza. In S. Mariantoni, A. Vaccarelli (Eds.), *Individui comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe* (pp. 171-181). Milano: FrancoAngeli.
- Weick K.E., Roberts K.H. (1993). Collective mind in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 38.
- Woodcock A.E.R., Davis M. (1978). *Catastrophe theory*. New York: Dutton.