

Emergenze didattiche tra Italia e Sierra Leone: ripensare la scuola di fronte a crisi e trasformazioni

Educational emergencies between Italy and Sierra Leone: rethinking school in the face of crises and transformations*

Anna Chiara A. Mastropasqua

Adjunct Professor of Experimental Pedagogy, Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, University of Padova, annachiara.mastropasqua@unipd.it

Emilia Restiglian

Associate Professor of Experimental Pedagogy, Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, University of Padova, emilia.restiglian@unipd.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Mastropasqua A.C.A., Restiglian E. (2025). Educational emergencies between Italy and Sierra Leone: rethinking school in the face of crises and transformations. *Pedagogia oggi*, 23(2), 234-241. <https://doi.org/10.7346/PO-022025-28>

Copyright: © 2025 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://doi10.7346/PO-022025-28>

ABSTRACT

The dynamics of emergency that permeate the social fabric daily also redefine the meaning and function of schooling. Building on this awareness, this research aims to explore the meaning and educational potential of emergency within a transformative perspective, that is no longer (or not merely) alarmist. The research, designed according to a qualitative and ethnographic framework, involved 40 primary school teachers working in eight public schools located in different contexts in the cities of Rome (Italy) and Freetown (Sierra Leone). The findings confirm the importance of a new approach to emergency, which, acting primarily in the context of teacher education, enables a different interpretation of contingencies, allowing them to be seen no longer solely as obstacles, but as opportunities to rethink pedagogical action by valuing dialogue, critical reflection, and conscientization. The data collected, interpreted through an interpretative-phenomenological lens, also provide insights from an intercultural perspective.

Le dinamiche emergenziali che quotidianamente attraversano il tessuto sociale ridefiniscono il senso e la funzione della scuola. Partendo da questa consapevolezza, la presente ricerca si propone di esplorare il significato e il potenziale educativo dell'emergenza in una prospettiva trasformativa, non più (o non soltanto) allarmista. La ricerca, sviluppata secondo un disegno qualitativo-ethnografico, ha coinvolto 40 insegnanti di scuola primaria operanti in otto scuole pubbliche situate in contesti differenti delle città di Roma (Italia) e Freetown (Sierra Leone). I risultati ottenuti confermano la pertinenza di un nuovo approccio all'emergenza che, agendo soprattutto nell'ambito della formazione degli insegnanti, consente di orientare verso una diversa interpretazione delle contingenze, non più soltanto come ostacoli, ma come opportunità per ripensare l'azione pedagogica, valorizzando dialogo, riflessione critica e coscientizzazione. I dati raccolti, interpretati secondo una prospettiva fenomenologico-interpretativa, offrono inoltre spunti di riflessione in chiave interculturale.

Keywords: education in emergencies, teacher training, primary school, intercultural research, ethnographic research

Parole chiave: educazione in emergenza, formazione docenti, scuola primaria, ricerca interculturale, ricerca etnografica

Received: September 29, 2025

Accepted: November 5, 2025

Published: December 30, 2025

* Parte delle riflessioni teoriche sviluppate in questo contributo costituisce la base della presentazione della ricerca al Convegno nazionale SIPED tenutosi presso l'Università di Parma nel giugno 2025, a cui è seguita una pubblicazione negli Atti del Convegno. Quest'ultima, di taglio maggiormente sintetico, non approfondisce in modo puntuale i risultati empirici qui pubblicati, proponendo invece una rielaborazione più ampia.

Corresponding Author:

Anna Chiara A. Mastropasqua, annachiara.mastropasqua@unipd.it

Introduzione

La scuola è sempre più chiamata a confrontarsi con scenari di crisi globale: emergenze sanitarie, conflitti armati, disastri ambientali e instabilità economiche stanno ridefinendo il senso stesso dell'insegnare e dell'apprendere. Le politiche educative internazionali – dal quadro dell'UNESCO sull'*Education for Sustainable Development* (UNESCO, 2014) ai rapporti dell'UNICEF su *Education in Emergencies and Post-Crisis Transition* (UNICEF, 2011) – insistono sulla necessità di rafforzare la resilienza dei sistemi scolastici, intesa non solo come capacità di garantire continuità didattica durante le crisi, ma anche come opportunità di trasformazione e rigenerazione sociale. Allo stesso modo, l'*Education in Emergencies Project Mapping Report* della Commissione Europea (European Commission, 2020) invita a superare interventi esclusivamente temporanei per promuovere politiche strutturali in grado di consolidare stabilmente il diritto all'apprendimento, sostenere il benessere psicosociale degli studenti e ridurre le disuguaglianze amplificate dalle emergenze.

In questa prospettiva, la scuola non può più essere concepita come luogo isolato dalle tensioni del mondo, ma come laboratorio di resilienza collettiva, presidio di democrazia e spazio generativo di solidarietà e coesione. La resilienza, intesa come capacità di anticipare e trasformare le crisi in occasioni formative, diventa un obiettivo educativo globale: non solo competenza individuale, ma qualità sistemica capace di integrare inclusione, giustizia sociale e diritto allo studio in ogni circostanza.

Essendo, dunque, la scuola uno spazio criticamente esposto alle conseguenze di emergenze visibili e latenti, è fondamentale avviare una riflessione che aiuti a reinterpretare tali eventi per trasformarli in occasioni di apprendimento (Isidori, Vaccarelli, 2013). Non si deve confondere l'esito dell'emergenza – catastrofe, disastro o incidente – con la sua sola natura, trascurando il processo trasformativo che può seguirne. L'etimologia stessa di emergenza, dal latino *ex-mergere* (“uscire fuori dall'acqua, spiccare”), richiama una dimensione generativa: ciò che emerge era già presente in forma latente, pronto a divenire visibile. L'emergenza va dunque letta non solo come evento improvviso e destabilizzante, con effetti temporanei o permanenti, ma come dimensione strutturale che attraversa i sistemi educativi e ne plasma l'evoluzione.

Cruciale è la risposta sistemica durante tutte le fasi del processo emergenziale. Le condizioni di sicurezza e le misure per raggiungere nuovi equilibri rappresentano un aspetto spesso trascurato, ma decisivo. Come osserva Vaccarelli (in Paiano, 2023, p. 9), la reattività del sistema è “volta a ripristinare, nel breve periodo, le condizioni di sicurezza e, nel medio e lungo periodo, le condizioni per raggiungere nuovi equilibri, affinché gli effetti delle emergenze possano non cronicizzarsi ma, al contrario, possano liberare la loro rilevante carica generativa.” L'emergenza si configura così come un caleidoscopio complesso e polisemico, che comprende dimensioni psichiche, sociali e funzionali (Isidori, Vaccarelli, 2013).

Se, da un lato, nell'accadimento emergenziale l'ordine quotidiano viene infranto e l'inatteso diventa reale, dall'altro sono gli stessi soggetti e le comunità colpiti a possedere la forza trasformativa. Si pensi, ad esempio, agli insegnanti durante la pandemia da Covid-19: nonostante le difficoltà, molti hanno ricostruito la didattica, trasformandone modalità e strumenti e trovando strategie creative per mantenere il coinvolgimento e il benessere emotivo degli studenti, dimostrando una straordinaria resilienza (Çetiner, Levent, 2024).

I risultati della ricerca qualitativo-etnografica qui presentata, che ha coinvolto 40 insegnanti di scuola primaria in Italia e in Sierra Leone, confermano questa prospettiva: oltre il disastro immediato, emergono processi di ridefinizione e adattamento che rivelano la possibilità di trasformare l'emergenza in apprendimento. L'approccio interculturale, sviluppato tra due paesi geograficamente e culturalmente lontani, consente di ampliare ulteriormente lo sguardo su significati, pratiche e culture dell'insegnamento e dell'apprendimento nei contesti di crisi.

1. Riferimenti teorici: dialogare su emergenza e resistenza

Il tentativo di modificare la visione dell'emergenza da evento improvviso e destabilizzante a risposta tempestiva che mira a contenerne gli effetti e a ri-orientare individui e sistemi verso un nuovo equilibrio (Isidori, Vaccarelli, 2013), ci permette innanzitutto di rivalutare il potenziale dell'azione educativa che,

comportando di per sé stessa un rischio (Biesta, 2012; 2016), è portatrice di un potenziale trasformativo e resiliente. Questo permette di educare tutta la comunità scolastica all'esposizione all'imprevisto, in quanto incontro tra esseri umani in una società sempre in trasformazione, e alle possibili competenze in termini di risposta, in quello che Morin (1993) definiva essere il paradigma della complessità. La difficoltà di rinascere, di ricostruire e di ripristinare l'equilibrio conseguentemente all'accadimento emergenziale è un processo lento, non uniforme, che richiede capacità multiple e interdisciplinari, in grado di seguire le diverse fasi dell'emergenza, accompagnare i processi e monitorare i bisogni del contesto (Paiano, 2023). La prospettiva che, in questo senso, la letteratura ritiene essere efficace è quella dell'organizzazione di interventi educativi non sporadici e superficiali, quanto più un lavoro pedagogico, educativo e di formazione orientato alla ri-lettura dell'emergenza stessa, ancor prima che quest'ultima travolga individui, collettività e sistemi. Questa visione sottolinea chiaramente l'opportunità di riprogettazione che la crisi porta con sé ed evidenzia il valore di un lavoro educativo che, strutturandosi *nell'emergenza*, permette ad educatori e insegnanti di sviluppare risorse e competenze resilienti di progettazione e ri-progettazione utili in quello stesso momento e nel futuro, nell'ottica generativa della crescita post-traumatica (Calhoun, Tedeschi, 1999).

L'aspetto cruciale riguarda l'imparare a stare nell'imprevisto, nella convinzione che ogni situazione instabile guarda al cambiamento e deve pertanto essere abbracciata come possibilità trasformativa. D'altro canto, la pedagogia critica (Freire, 1975) ci dice che educare significa promuovere coscientizzazione, dialogo e capacità di agire sul reale, rendendo i soggetti, sia educante che educato, consapevoli della propria potenzialità creativa in un sistema in continuo cambiamento. Il binomio educazione-emergenza non si riduce, infatti, al singolo accadimento traumatico o critico, ma diviene un fatto continuo nel tempo e che permane anche in tutta la, talvolta lunga, fase post-emergenza.

A fornire un modello educativo chiaro e adattabile di questa visione generativa di cambiamento dell'emergenza e della resistenza dei soggetti protagonisti del cambiamento post-traumatico è Traverso (2018). Il suo lavoro di studio e di ricerca ha infatti permesso di operare all'interno di un paradigma trasformativo dell'emergenza, che, come visivamente illustrato dalla figura che segue (Fig. 1), aiuta a ripensare la situazione di vulnerabilità e intende l'emergenza non solo come evento destabilizzante, ma nella sua reinterpretazione come occasione di innovazione educativa.

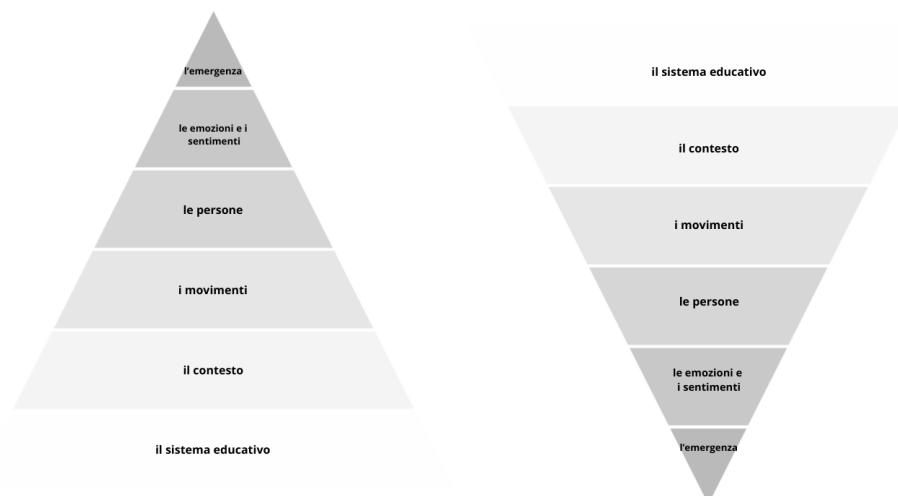


Fig. 1: *Modelli allarmista (a sinistra) e trasformativo (a destra), rielaborazione grafica a partire da Traverso, 2018*

Il modello allarmista, per molti di noi maggiormente familiare perché solitamente applicato nelle situazioni scolastiche e di vita, concepisce l'emergenza come evento imprevedibile, incontrollabile e violento, che genera allerta e le cui conseguenze hanno ripercussioni in tutte le dinamiche contestuali: dalle azioni alle emozioni dei soggetti, fino alla risposta sistematica. In questo caso l'educazione agisce principalmente per contenere i danni e ripristinare l'equilibrio, con scarsa attenzione alla riflessione critica o alla trasformazione del contesto. L'emergenza è dunque considerata come esterna e imprevedibile, un accadimento che viene subito senza comprensione, attraverso un approccio prevalentemente difensivo, caratterizzato

da azioni procedurali affrettate e scarsa riflessione. Al contrario, il modello trasformativo dell'emergenza mette in luce un significato nuovo all'evento traumatico: un terreno fertile e generativo di cambiamento, innovazione, nuove possibilità e trasformazioni. L'emergenza diviene così in qualche modo prevedibile e se ne possono influenzare i connotati, trasformarla e interpretarla come stimolo formativo. L'aspetto sicuramente interessante del modello trasformativo è la sua adattabilità a molteplici situazioni. Le situazioni emergenziali sono infatti fluide, i contesti dinamici e alto il rischio di introdurre elementi destabilizzanti (Sbattella, 2009), ed il modello trasformativo di Traverso (2018) sembra riuscire ad adattarsi a qualsiasi situazione ed evento, proprio perché agisce sulla generatività di pensiero umano, molto più che sulla prescrittività di azioni da compiere.

Il soggetto agisce non solo sugli effetti, ma anche sulle cause dell'emergenza stessa, in un approccio educativo proattivo che vede la messa in atto di nuove pratiche, nuovi significati e nuove riflessioni: non è più l'emergenza a governare emozioni, contesti e azioni, ma il sistema scuola e l'intenzionalità dei singoli e del gruppo a prevedere e reagire alle situazioni emergenziali, in ottica trasformativa (Traverso, 2018), dell'esistenza individuale e collettiva (Paiano, 2023).

Dal modello trasformativo, che si è cercato di applicare empiricamente nel disegno di ricerca e nell'analisi dei dati, emerge un approccio che, da un lato, identifica l'emergenza come una novità che irrompe con tutto il suo impensato potenziale trasformativo e, dall'altro, attribuisce alla scuola un ruolo che ne supera la mera reattività e ne riconosce il presidio di umanità e resistenza civile (Milani, 2021).

2. Il disegno di ricerca

La ricerca si colloca nell'alveo dell'educazione comparata (Vexliard, 1967; Bray, Adamson, Mason, 2009), e si basa sui fondamenti della ricerca etnografica (Pole, Morrison, 2003). È stata realizzata in due contesti geografici per molti aspetti differenti: Roma (Italia) e Freetown (Sierra Leone), con l'intenzione, nel confronto tra due realtà per alcuni aspetti lontane, di costruire uno scenario nuovo nel processo di identificazione del significato di emergenza e delle potenzialità di azione dei soggetti parte del contesto.

Si ritiene, infatti, che sia proprio nel confronto con chi opera in modo differente che può nascere una nuova visione, nuove riflessioni e nuove modalità di azione, poiché è sempre attraverso l'incontro con l'alterità che il soggetto educativo può ridefinire se stesso, accettando prima di tutto di essere trasformato dal diverso (Meirieu, 2014). Il principale desiderio con cui è nata la ricerca è quello di contribuire alla riduzione dello iato tra le esperienze emergenziali che la scuola è spesso costretta a subire e le competenze professionali in risposta alle situazioni critiche degli insegnanti. Il macro-obiettivo di ricerca è duplice: da un lato, esplorare la qualità della formazione degli insegnanti in risposta a situazioni emergenziali, con particolare attenzione alle competenze gestionali; dall'altro, esplorare le politiche, i significati, le pratiche e le culture dell'insegnamento e apprendimento in contesti di crisi, per contribuire al ripensamento del paradigma emergenziale da prospettiva allarmista a prospettiva trasformativa, in linea con quello che Traverso (2018) riteneva essere un modello efficace di gestione dell'emergenza educativa. Nei paragrafi che seguono andremo ad approfondire il secondo dei due obiettivi, riguardante la parte empirica della ricerca, fase nella quale sono stati raccolti i dati che hanno contribuito maggiormente allo scopo primario della ricerca.

Il campione raggiunto è di 40 insegnanti di scuola primaria (20 in Italia, 20 in Sierra Leone), in servizio presso 8 scuole primarie statali differenti (4 in Italia, 4 in Sierra Leone). Le scuole sono state selezionate sulla base del contesto socio-culturale ed economico di riferimento, così da differenziare le prospettive dei soggetti coinvolti, tra i quali vi è anche un numero di insegnanti donne e uomini proporzionale al contesto di riferimento. In particolare, nella città di Roma sono state coinvolte 4 scuole, una per zona: centro storico, periferia del centro storico, periferia interna al raccordo anulare che racchiude la città, periferia esterna al raccordo anulare. Per quanto riguarda la città di Freetown, parte del distretto ovest della Sierra Leone, sono state invece selezionate 4 scuole, una per ciascuna delle aree principali: Central (I, II), East End, West End. In Italia sono state intervistate 16 insegnanti donne e 4 insegnanti uomini, in Sierra Leone sono state intervistate 12 insegnanti donne e 8 insegnanti uomini. Le interviste hanno avuto una durata di 45-60 minuti.

I partecipanti alla ricerca sono stati coinvolti mediante osservazioni partecipate delle dinamiche di classe

e interviste semi-strutturate¹ costruite su 4 aree tematiche individuate a partire dal modello elaborato da Traverso (2018): significati di emergenza, emozioni e sentimenti scaturiti dall'emergenza, pratiche educative in risposta all'emergenza, ruolo del sistema scuola. L'analisi dei dati raccolti è stata realizzata tenendo conto della prospettiva interpretativo-fenomenologica (Smith, Flowers, Larkin, 2009) e con il supporto del software per l'analisi qualitativa Atlas.ti che ha permesso di operare sui dati testuali mediante codificazione e categorizzazione, creazione di nuclei tematici e analisi di frequenze e co-occorrenze significative.

3. Risultati di ricerca: un confronto interculturale

L'analisi tematica di contenuto sui dati raccolti mediante osservazioni partecipate e interviste ha consentito di sviluppare una discussione articolata attorno a quattro dimensioni per ciascuna delle due realtà coinvolte nella ricerca. In particolare, facendo riferimento al modello elaborato da Traverso (2018) e alle aree tematiche che hanno guidato le interviste – significati di emergenza, emozioni e sentimenti legati all'emergenza, pratiche educative di risposta degli insegnanti e ruolo del sistema scuola – sono stati individuati codici specifici, poi ricondotti a macro-categorie sulla base della frequenza relativa delle occorrenze, dalle quali è stato possibile elaborare significati condivisi e costruire un confronto tra i due contesti.

3.1 *La prospettiva degli insegnanti delle scuole italiane*

I nuclei tematici individuati a partire dalla codificazione relativa ai significati attribuiti all'emergenza da parte delle docenti e dei docenti delle scuole primarie italiane sono in totale 11, a ciascuno dei quali fanno riferimento 3 o più sotto-codici. Nei dati raccolti in riferimento al contesto italiano, i docenti descrivono una condizione di emergenza continua. Quest'ultima appare quindi non come evento eccezionale, ma come condizione strutturale, sistematica, permanente e talvolta invisibile. Essa si manifesta in una crisi del modello scolastico, che coinvolge diversi livelli: le relazioni educative e affettive, i comportamenti e la salute psichica degli studenti, la disconnessione tra scuola e sistema sociale e istituzionale. A queste si aggiungono la crisi dell'inclusione, l'emergenza educativa e valoriale, e gli effetti della sovraesposizione tecnologica e in generale dell'iperstimolazione, che generano nuove forme di vulnerabilità. Anche gli insegnanti vivono condizioni di solitudine professionale e burnout, aggravate da una diffusa povertà educativa e culturale e da una fragilità strutturale e architettonica degli edifici scolastici. In sintesi, la scuola italiana si trova in uno stato di emergenza continua, che investe contemporaneamente piani pedagogici, relazionali, culturali e materiali.

Per quanto concerne le emozioni, i nuclei tematici individuati sono 9, per ciascuno dei quali i sotto-codici sono 2 o più. Il vissuto degli insegnanti italiani intervistati evidenzia un forte sovraccarico emotivo, segnato da ansia, senso di colpa, inadeguatezza e smarrimento identitario, che si accompagna a stanchezza, solitudine professionale, rabbia e inefficacia percepita. Accanto a queste fragilità emergono però anche empatia, dedizione educativa, preoccupazione costante per i bambini e una significativa capacità di resilienza, che permette di mantenere equilibrio e continuità nell'azione educativa. Vi sono dunque due polarità emotive e l'esperienza docente oscilla tra dedizione e impotenza, resilienza e stanchezza, passione e rabbia.

Per quanto concerne le pratiche in risposta alle situazioni emergenziali, queste sono riassunte in 10 nuclei tematici, a ciascuno dei quali corrispondono 3 o più sotto-codici. L'insegnante efficace si distingue per cura, consapevolezza e responsabilità educativa, accompagnate da formazione continua, adattabilità e flessibilità nell'azione. Centrale è la capacità di ascolto, l'empatia, l'osservazione e costruzione di relazioni, insieme al lavoro di squadra e all'alleanza con le famiglie, e il lavoro di individualizzazione e personalizza-

1 Tutti i partecipanti hanno fornito consenso informato alla partecipazione e all'uso dei dati a fini scientifici. Le interviste sono state anonimizzate e i dati trattati nel rispetto della normativa europea sulla protezione dei dati personali (Regolamento UE 2016/679 – GDPR).

zione della didattica. La professionalità si esprime in sperimentazione didattica, regolazione emotiva, cura dell'identità professionale e visione preventiva.

Infine, dal punto di vista degli insegnanti italiani un sistema scolastico efficace di fronte all'emergenza trova riferimento in 9 nuclei tematici, per ciascuno dei quali è possibile individuare 3 o più sotto-codici. I docenti e le docenti ipotizzano una riforma strutturale che tenga conto di una visione sistemica, che investa sul benessere psico-fisico dei docenti e su una formazione strutturata iniziale e in servizio. Fondamentali sono la partecipazione bottom-up e l'ascolto delle voci della scuola, insieme al recupero della dimensione comunitaria e relazionale. Altre priorità riguardano il riconoscimento professionale e la dignità del ruolo docente, la semplificazione burocratica, la progettualità educativa centrata su emozioni e inclusione e una più solida transizione scuola-università, capace di garantire accesso qualificato e continuità alla professione.

3.2 La prospettiva degli insegnanti delle scuole sierraleonesi

Dall'analisi dei dati raccolti nei contesti scolastici della Sierra Leone sono emersi 8 nuclei tematici a ciascuno dei quali si riferiscono 2 o più sotto-codici. L'emergenza scolastica è percepita, dal punto di vista dei docenti intervistati, come condizione permanente, fortemente legata a carenze materiali e infrastrutturali e alla diffusa povertà che incide sulla vita quotidiana delle comunità. A queste si intrecciano difficoltà professionali degli insegnanti, spesso non adeguatamente formati, criticità sanitarie e assistenziali, insieme a complesse emergenze educative e pedagogiche. Non mancano le fragilità relazionali e sociali, aggravate dall'assenza di un adeguato supporto istituzionale, mentre le tensioni psicologiche e motivazionali riflettono il peso di un lavoro educativo svolto in condizioni precarie ma di vitale importanza per la sopravvivenza del sistema scolastico.

Le emozioni correlate alle emergenze ed emerse dal dialogo con gli insegnanti delle scuole della Sierra Leone sono state identificate in 11 nuclei tematici a ciascuno dei quali si riferiscono 2 o più sotto-codici. Le emozioni maggiormente espresse sono frustrazione e tristezza, spesso rivolte alle istituzioni e alle famiglie, ma al tempo stesso un profondo senso di responsabilità educativa e morale. Il loro vissuto sembra essere segnato da un'ambivalenza emotiva, sospesa tra speranza e sconforto, ma anche senso di missione e resilienza. Emergono inoltre determinazione, spirito di sacrificio e impegno collettivo per valorizzare la scuola e il suo operato, insieme a un'intensa empatia verso gli studenti, alle loro situazioni di vita e futuro loro e del paese, che spesso preoccupa. L'identità docente, missione e vocazione, è rafforzata dall'orgoglio per le vittorie quotidiane sia degli alunni che della scuola stessa, che danno significato al percorso didattico, educativo e di apprendimento.

Per quanto riguarda le pratiche dell'insegnante in risposta alle situazioni emergenziali, sono stati individuati 10 nuclei tematici, per ciascuno dei quali sono stati individuati 3 o più sotto-codici. Di fronte a condizioni estremamente difficili, i docenti della Sierra Leone mettono in atto reazioni immediate, spesso senza protocolli definiti. Offrono supporto diretto agli studenti, talvolta economico o materiale, e ricorrono a una didattica adattata e creativa. Fondamentali risultano la formazione continua, il rafforzamento delle relazioni con le famiglie e il sostegno psico-sociale. Gli insegnanti si fanno carico anche della gestione delle emergenze sanitarie degli alunni, promuovono la collaborazione tra colleghi e la costituzione di una leadership interna, fino ad assumere un ruolo di attivismo e *advocacy* istituzionale. In questo contesto, la loro professionalità si configura come un vero e proprio impegno civico e comunitario, in cui la scuola diventa presidio di resilienza e solidarietà.

Infine, un sistema scolastico efficace, secondo la prospettiva degli insegnanti sierraleonesi, si individua in 8 nuclei tematici, a cui si riferiscono 2 o più sotto-codici. L'efficacia del sistema si fonda innanzitutto su interventi concreti come il programma alimentare scolastico, il pagamento regolare degli stipendi e il riconoscimento professionale degli insegnanti, insieme alla fornitura costante di materiali didattici e agli investimenti infrastrutturali. A ciò si affiancano la formazione continua e l'aggiornamento del personale, l'ascolto attivo e il coinvolgimento degli insegnanti, nonché il rafforzamento del rapporto con le famiglie e i programmi di sostegno comunitario. Infine, supervisione, controllo e garanzia di qualità educativa appaiono essenziali per costruire un sistema scolastico capace di rispondere con dignità e resilienza alle emergenze.

3.3 *Prospettive di confronto e insegnamenti reciproci*

Le quattro dimensioni, lette in parallelo, consentono di delineare alcune prospettive di confronto interculturale. I dati raccolti nei due contesti confermano, in maniera trasversale, che gli avvenimenti emergenziali sono parte integrante del funzionamento scolastico e non solo un evento improvviso. In Italia, l'emergenza si manifesta soprattutto sul piano affettivo e relazionale, nella sfiducia verso le istituzioni e nella frattura tra scuola e sistema sociale. In Sierra Leone, invece, la criticità è più concreta e strutturale, determinata dalla carenza di materiali, stipendi, infrastrutture e servizi essenziali.

La condizione degli insegnanti, rispetto alla quale i due contesti convergono nel mostrare come il lavoro quotidiano degli stessi sia il primo presidio di resilienza e resistenza, riflette questa differenza. In Italia prevale il burnout di natura relazionale e burocratica, accompagnato da un forte senso di ansia, stress, abbandono e da un costante bisogno di riconoscimento; in Sierra Leone, pur operando in condizioni estremamente precarie e spesso senza retribuzione regolare, i docenti rivelano una straordinaria vocazione educativa, sorretta da un forte senso di missione e di solidarietà comunitaria. Nonostante le difficoltà, i docenti di entrambi i contesti attivano risorse di adattamento: cura delle relazioni, sperimentazione creativa, didattica flessibile, alleanze con le famiglie, leadership diffusa e, nel caso sierraleonese, perfino attivismo e *advocacy*. Queste pratiche non si limitano a tamponare l'emergenza, ma producono apprendimento e innovazione didattica. Inoltre, i nuclei tematici legati al sistema scuola in entrambi i paesi sottolineano che l'efficacia non può dipendere solo dall'eroismo individuale. Servono politiche strutturali: in Italia riforma organizzativa, semplificazione burocratica, continuità della formazione; in Sierra Leone finanziamenti, materiali, programmi alimentari, controllo di qualità e regolarità salariale.

Da questo confronto scaturiscono insegnamenti reciproci. Dal contesto italiano emerge, per la Sierra Leone, l'urgenza di costruire un sistema pubblico stabile e accessibile, capace di garantire stipendi regolari, percorsi di formazione solida e trasparenza amministrativa. Si evidenzia inoltre l'importanza di una didattica inclusiva e personalizzata, attenta alle differenze individuali e promotrice di pari opportunità.

La Sierra Leone, a sua volta, richiama la necessità di ritrovare la vocazione didattica e il senso civile dell'insegnare, inteso come missione educativa e comunitaria. In tale prospettiva assumono valore centrale la semplicità educativa, fondata su relazione, ascolto, dialogo e gioco, e la riscoperta della scuola come presidio umano prima ancora che come struttura organizzativa: un luogo di solidarietà, legami sociali e umani e appartenenza, più che una struttura burocratica. La semplicità educativa è evidenza che la forza della scuola non dipende solo dalle risorse materiali, ma anche dalla densità relazionale e dal senso civico condiviso.

In entrambe le realtà l'educazione si configura come spazio di resistenza e di speranza capace di sostenere le comunità, aprire prospettive di trasformazione della vulnerabilità in apprendimento e di generare coesione sociale. Da un lato, questo richiede la riscoperta della vocazione educativa e il riconoscimento del ruolo sociale dell'insegnante; dall'altro, la costruzione di un sistema scolastico basato su strutture, risorse e garanzie materiali stabili.

Centrale è, in entrambe le realtà, la formazione degli insegnanti: il compito della scuola, di fronte alle emergenze educative, non è soltanto fornire competenze utili all'inserimento economico e professionale, ma soprattutto sviluppare capacità relazionali che consentano a ciascuno di vivere consapevolmente la propria dimensione socio-affettiva e di riconoscere diritti e doveri verso la collettività (Isidori, Vaccarelli, 2013). Nel complesso, la ricerca conferma che la scuola può trasformare la crisi in occasione di cambiamento solo se le politiche e le pratiche educative riconoscono lo stesso evento critico come condizione costitutiva e investono sulla preparazione e sul benessere del corpo docente. Il dialogo interculturale tra Roma e Freetown offre una prospettiva arricchente: la solidità organizzativa dell'Italia e l'impegno comunitario che ben si legge tra le parole degli insegnanti intervistati in Sierra Leone possono integrarsi, indicando nuove strade per politiche educative globali orientate alla resilienza, alla giustizia sociale e alla rigenerazione delle pratiche didattiche.

Meirieu (2019), riprendendo un'idea già evocata da Gallerani e Casadei (2013), invita ad aprirsi a una prospettiva capace di ricomporre posizioni apparentemente inconciliabili: integrare le risposte educative con docenti che sappiano costruire progetti nuovi in un dialogo sereno, assumendo – come il Geppetto della metafora – il duplice ruolo di chi plasma e, al tempo stesso, accoglie la materia viva dell'educazione. Così si riconosce il valore della scuola e delle pratiche didattiche, intessute di dimensioni affettive, sociali, relazionali e istituzionali.

4. Conclusioni

L'analisi interpretativo-fenomenologica dei dati evidenzia che, pur nella diversità di politiche, significati, pratiche e culture, i sistemi scolastici di Italia e Sierra Leone condividono un nodo essenziale: senza insegnanti ascoltati, formati e riconosciuti, la scuola rischia di perdere la propria essenza².

La ricerca mostra come l'emergenza non sia un'eccezione, ma una condizione educativa permanente. La sfida è trasformarla da minaccia a occasione di innovazione pedagogica e di coesione sociale, recuperando il senso civile della missione educativa e restituendo dignità alla scuola pubblica.

La scuola va intesa come diritto permanente e inviolabile di ogni bambina e bambino. Proprio nelle situazioni di vulnerabilità l'insegnante è chiamato a garantire la continuità della didattica e dell'apprendimento. Come sottolinea Guerra (2002), questo diritto deve tradursi in un effettivo accesso all'apprendimento, garantito in ogni tempo, luogo e condizione. Nella capacità della scuola di resistere si esprime la sua più autentica funzione formativa e trasformativa, e l'emergenza, lungi dall'essere eccezionale, diventa quindi la quotidianità con cui la scuola deve misurarsi. Proprio in questa quotidianità l'insegnante è figura attiva, capace di trasformare il presente e di rigenerare il futuro educativo a partire dai fondamenti stessi della pedagogia critica (Freire, 1975).

Riferimenti bibliografici

Biesta G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *Research on Steiner Education*, 3(1): 8–21.

Biesta G. (2016). *The beautiful risk of education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Bray M., Adamson B., Mason M. (eds.) (2009). *Comparative education research: Approaches and methods*. Hong Kong: University of Hong Kong Press.

Calhoun L. G., Tedeschi R. G. (1999). *Facilitating posttraumatic growth: A clinician's guide*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Çetiner Z., Levent A. F. (2024). Teachers' opinions on teacher resilience during the COVID-19 pandemic. *International e-Journal of Educational Studies*, 8(18): 267–282. doi: 10.31458/iejes.1511677

European Commission (2020). *Education in Emergencies: Project Mapping Report*. Brussels: European Commission.

Freire P. (1975). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.

Gallerani M., Casadei R. (2013). *Le latitudini della pedagogia. Dialogo a due voci fra Occidente e Oriente*. Napoli: Loffredo.

Guerra L. (ed.) (2002). *Educazione e tecnologie*. Azzano S. Paolo: Junior.

Isidori M. V., Vaccarelli A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: Pensa MultiMedia.

Meirieu P. (2014). *Pedagogia: tra il dire e il fare*. Milano: FrancoAngeli.

Meirieu P. (2019). *Une école pour l'émancipation: Libérée des nostalgies des vieux pédagogies et des séductions des modes*. Paris: ESF Éditeur (trad. it. *Una scuola per l'emancipazione: Libera dalle nostalgie dei vecchi metodi e da suggestioni alla moda*, Roma: Armando, 2020).

Milani P. (2021). *Educazione e resilienza. Strategie educative e psicologiche per affrontare le crisi*. Milano: FrancoAngeli.

Morin E. (1993). *La conoscenza della conoscenza*. Milano: Feltrinelli Editore.

Paiano A. P. (2023). *Pedagogia in emergenza. Interdisciplinarietà ed epistemologia*. Roma: Anicia.

Pole C., Morrison M. (2003). *Ethnography for education*. Maidenhead, UK: Open University Press.

Sbattella F. (2009). *Manuale di psicologia dell'emergenza*. Milano: FrancoAngeli.

Smith J. A., Flowers P., Larkin M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: SAGE.

Traverso A. (2018). *Emergenza e progettualità educativa. Da un modello allarmista al modello trasformativo*. Milano: FrancoAngeli.

UNESCO (2014). Shaping the future we want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014) final report. Paris: UNESCO.

UNICEF (2011). *Education in Emergencies and Post-Crisis Transition: Programme guidance*. New York: UNICEF.

Vexliard A. (1967). *Sociologie de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.

2 Si riconosce che il campione non probabilistico e circoscritto a due sole città limita la trasferibilità dei risultati. Le evidenze vanno quindi interpretate come indicazioni esplorative, utili a stimolare ulteriori ricerche su scala più ampia e comparativa.