

Pedagogia dell'emergenza tra prevenzione e ricostruzione. Riflessioni per una modellizzazione pedagogica

Emergency pedagogy between prevention and reconstruction. Reflections for a pedagogical modeling

Giuseppe Annacontini

Università di Foggia | giuseppe.annacontini@unifg.it

SEZIONE 7 – PROGRESSO, ANTROPOCENE E VULNERABILITÀ

ABSTRACT

Il contributo, di taglio teorico, intende argomentare il doppio volto della *Pedagogia dell'emergenza* (PdE) come teoria e prassi che si definisce in quanto azione relativa a un campo di esperienza ben specifico: l'emergenza post-catastrofe. In relazione a tale contesto, la PdE può porsi compiti (e finalità) che possono essere sia preventive (*ex-ante*) sia ricostruttive (*ex-post*). Pur se, a seconda delle situazioni, cambiano radicalmente bisogni, linguaggi, metodologie, strumenti, essa si prospetta come declinazione pedagogica unitaria (anche se articolata e interdisciplinare) che, in questa sede, si sviluppa intorno al costrutto di “coerenza” come desunto dagli studi salutogenici.

The theoretical contribution presents the double faces of Emergency Pedagogy (EP) as theory-practice related to a very specific field of experience: post-disaster emergency. In relation to the above-mentioned context, EP can be both preventive (*ex-ante*) and reconstructive (*ex-post*). Although, depending on the situation, needs, languages, methodologies and tools change radically, it stands out as a unified (articulated and interdisciplinary) pedagogical declination that, here, is developed around the construct of “coherence” as related to salutogenic studies.

KEYWORDS

Pedagogia | Emergenza | Prevenzione | Salute | Coerenza
Pedagogy | Emergency | Prevention | Health | Coherence

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Annacontini, G. (2023). Pedagogia dell'emergenza tra prevenzione e ricostruzione. Riflessioni per una modellizzazione pedagogica. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 301-305. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-56>.

Corresponding Author: Giuseppe Annacontini | giuseppe.annacontini@unifg.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-56

Introduzione

Il presente scritto intende offrire un contributo, certamente ampliabile e revisionabile, utile a render conto di una specifica declinazione del sapere pedagogico e delle relative finalità che esso si può prefiggere. Se è vero, infatti, che compito della pedagogia è, in generale, dare orientamento ai processi formativi, tuttavia è evidente come tale incombenza non valga in astratto, ovvero non possa prescindere dal contesto storico-materiale in cui il problema prende nome e l'azione forma (Cerrocchi & Dozza, 2018; Annacontini & Dato, 2020).

In tal senso, diversi contesti dettano diverse incombenze e compiti (teorici e prassici) come anche diverse possibilità di comprensione e trasformazione pedagogica in relazione alla presenza di specifici fattori, variabili, condizioni.

Nel caso specifico di questo scritto, il contesto in questione è identificato nell'*emergenza*, sia essa “prefigurata” o “attuale”. Stato/situazione che, dunque, per noi è spazio/tempo perimetrato a partire e intorno al quale definire (scegliere) e promuovere (investire in) competenze e capacità di uomini e donne di mantenere e/o ricostruire un rapporto con il mondo. La qualità di tale rapporto non è indifferente rispetto ai potenziali conoscitivi e trasformativi della pedagogia, motivo per cui, sempre limitatamente al caso in esame, riteniamo necessario dichiarare come esso possa essere caratterizzato soprattutto dall'attributo della “coerenza” (Antonovsky, 1987) che, vedremo più avanti, sarà considerata come categoria affine alla “resistenza” (Freire, 2022; Contini, 2009; Mantegazza, 2021).

Il riferimento a tale stato/situazione legittima la proposta di una PdE (Vaccarelli, 2016; Annacontini, 2022; Annacontini, Vaccarelli & Zizioli, 2022) come campo specifico di riflessione e intervento educativo, certamente articolato e problematico (con diverse intersezioni disciplinari intra- ed extra-pedagogiche) ma che, proprio per questo, giustifica la riflessione e le considerazioni che seguiranno.

La nostra proposta, è utile infine sottolineare, è da collocare nella cornice concettuale del problematicismo pedagogico come inaugurato da Bertin e portato avanti, prima, dalla riflessione e dalla sperimentazione dei suoi diretti allievi (Frabboni e Contini *in primis*), e attualmente dalle scuole urbinare, bolognese e foggiana dove è ottimamente rappresentato e coltivato da nuovi maestri e nuovi allievi.

1. Indicazioni per un piano di modellizzazione pedagogica

Riteniamo utile, in questa sede, rintracciare argomenti teorici utili a distinguere e, dunque, a orientare e affrontare situazioni caratterizzate dal riferimento a condizioni di emergenza che possono essere tra loro profondamente diversificate. Il chiarimento delle diverse condizioni è necessario per delineare un quadro argomentativo ampio che non limiti l'azione pedagogica alla semplice “reazione” all'evento o alle circostanze ma che sostenga la capacità di compiere delle scelte operative e concrete che presuppongono, per essere qualificate come pedagogiche, una intenzionata prassi di progettazione che possa giustificare (spiegare, rendere comprensibile, convincere della opportunità) ogni intervento che sul campo si potrà decidere di realizzare in relazione a situazioni di accelerata incombenza adattiva (Toeffler, 1988).

Dal punto di vista teorico, progettare l'emergenza ci pone di fronte al problema dal suo profilarsi come evento *prefigurabile* o *indesumibile* che può influenzare radicalmente gli stili di vita di un determinato contesto sia a livello intrapersonale che interpersonale in relazione alla tenuta delle relazioni (in senso lato) comunitarie e sociali. “Emergenza prefigurabile” ed “emergenza indesumibile” sono, infatti, due versanti del fenomeno che introducono a differenti prospettive cui si accompagnano, a loro volta, possibili intenzioni educative puntualmente divergenti, con importanti ricadute a livello delle azioni formative che possono, a seconda dei casi, essere organizzate. E la comprensione dell'emergenza (come critica della sua pre-comprensione) definisce il luogo in cui dar corso a prassi e interventi che, in via generalissima, possono rispondere, a un estremo, alla complicata esigenza (*oiko-nomica*) di gestione del rischio per trovarsi, così, pronti ad affrontare un disastro prevedibile in relazione alle scelte compiute tenendo conto delle caratteristiche materiali, sociali, politiche di un determinato contesto; oppure, all'estremo opposto, all'esigenza di rispondere alla decisamente più complessa esigenza (*oiko-logica*) di intervenire per fronteggiare i danni legati al manifestarsi di un evento catastrofico i cui effetti trau-



matici abbiano condotto alla sospensione o alla destrutturazione della capacità di tenuta di abiti e routine quotidiane, con conseguente bisogno di ricostruire *frame* interpretativi difficilmente ancora in grado di accompagnarsi a un contesto di vita “fuori norma”.

Le due prospettive, che chiameremo per comodità “preventiva” (in relazione a emergenze prefigurabili) e “ricostruttiva” (a emergenze indesumibili), si accompagnano a finalità, intenzioni, metodologie, approcci non omologhi che, per quanto lontani tra loro, non per questo fuoriescono dall’ambito specifico di azione di una più generale PdE il cui compito è indirizzare l’azione educativa, consapevole che azioni utilissime in una situazione possono essere superflue, se non dannose, in un’altra.

Tra queste due prospettive “estreme” della PdE si apre un ventaglio ampio di modelli e relative strutture che possono rispondere al compito comprensivo-trasformativo, proprio di ogni prassi pedagogica.

Assunto, dunque, che compito della PdE è tutelare la coerenza nel tempo e nello spazio della dinamica e articolata integrazione io-mondo (condizione che riteniamo congruo e funzionale descrivere con il termine “resistenza”), le due prospettive su richiamate ci permettono di imputare alla prima direzione (la preventiva) l’idea di una “educazione all’antifragilità” (Taleb, 2013), alla seconda (la ricostruttiva) l’idea di una “educazione alla resilienza” (Malaguti & Cyrulnik, 2007).

Per ragioni di sintesi, i due modelli non potranno essere approfonditi in questa sede. Basti qui osservare che entrambi i “set” di competenze muovono dalla comune base della “resistenza” ma poi si differenziano a seconda di *come* è possibile resistere: in chiave conservativa nel caso dell’antifragilità – che descrive un incremento della capacità di un sistema di opporsi allo stress di un trauma –; in chiave trasformativa nel caso della resilienza – che invece descrive un cambiamento del sistema e dei suoi modi di agire nel mondo.

2. Il *frame*

Pur senza approfondire l’argomento, una sommaria descrizione di alcuni caratteri dell’emergenza è necessaria per perimetrare tale specifico campo della riflessione/prassi della pedagogia.

Emergenza è innanzitutto “mutamento” e, se pure quest’ultimo è il normale processo attraverso il quale il futuro invade il presente, permettendo di rinnovare il significato del passato (Fabbri, 2019), nel caso specifico dell’emergenza esso dà vita a una *crisi adattiva intensificata*, in cui la vita stessa è pericolosamente esposta ad annientamento. Nel caso specifico, il “come” il mutamento avvenga, ovvero la sua *velocità*, è spesso incompatibile con la vita, e l’*accelerazione* è, dunque, parte essenziale del contenuto e dell’esperienza emergenziale stessa.

L’emergenza parte sempre da un T_0 (la catastrofe da cui ri-inizia il conto dei giorni, mesi, spesso anni), ovvero essa consegue a una biforcazione, un evento-svolta dopo il quale l’andamento tendenzialmente armonico di un sistema subisce una “frattura” dovuta al superamento della sua soglia di tolleranza e, dunque, alla non compatibilità tra l’evento e gli strumenti materiali e intellettuali disponibili per affrontarlo riorganizzativamente.

In assenza di una adeguata capacità riorganizzativa (Morin, 1983) – che, beninteso, può essere spontaneamente presente ma altrettanto sicuramente promossa culturalmente con azioni preventive –, in assenza della capacità di fronteggiare e ammortizzare i colpi, lo stress, i traumi, ci si può trovare in bilico sul crinale del collasso (o esplosione).

Essere su una soglia non vuol dire però superarla. I sistemi possono sicuramente sopravvivere ma comunque, anche nei casi in cui si riesca a elaborare l’impatto dell’evento, la loro identità difficilmente resterà la stessa (a meno che non si parli di “macchine banali” – ovvero di sistemi senza storia).

Per tornare a esistere nel post-catastrofe sarà necessaria l’invenzione e l’utilizzo di un diverso patrimonio di strumenti materiali e immateriali precedentemente anche impensabili ma comunque connessi alla storia e memoria dei saperi e delle competenze singolari e di comunità che, se ora possono apparire inefficaci perché non più risolutive dei nuovi problemi emergenti, sono comunque tutt’altro che inutili, essendo risorsa intellettuale, cognitiva, valoriale alla quale attingere per strutturare nuove modalità di integrazione io-mondo.

Per la PdE è interessante considerare come il cambiamento intensificato, la svolta attualizzata, comportando la destrutturazione delle routine, laceri e comprometta la coerenza sia “interiore” del soggetto (immagine e rappresentazione di sé, senso di efficacia, autostima), sia “esteriore” (relazioni con altri, significato del mondo), obbligando a una inattesa incombenza tras-formativa che può essere facilitata se si è in grado di attivare forme



di apprendimento sia di competenze sia, a livello ancora superiore, di nuovi abiti mentali (Dewey, 1961) che, mettendo a frutto le risorse personali e ambientali residue, risultino compatibili con le nuove condizioni avverse.

La PdE fa proprio tale campo e lo fa assumendolo come “stato di eccezione” dotato di una propria specifica razionalità fenomenologica che, di volta in volta, deve essere confrontata e commisurata alla materialità storico-contingente degli eventi (predicabili o meno) dipanantesi dopo la catastrofe (considerata preventivamente o affrontata).

L'emergenza apre (è) l'eccezione, perché per pensare e agire lo straordinario non si può pensare e agire ordinariamente e ciò comporta se non la negazione, quantomeno la sospensione delle costruzioni mentali, delle strategie relazionali, delle tavole etiche, delle *formae mentis* che hanno consentito di vivere “fino a quel momento”.

3. Coerenza come resistenza

I sistemi (personali, comunitari, sociali, istituzionali) sono in sé organizzazioni tendenzialmente perimetrata ma pur sempre dinamiche e metamorfiche, la cui esistenza si lega alla capacità di fare delle perturbazioni subite occasione di crescita o comunque di ricalibrazione delle funzioni e delle variabili che ne consentono la conservazione.

Detto in altre parole, i sistemi vibrano, cambiano, si riformano... esistono, fintanto che sono in grado di mantenere una “condizione di coerenza”. Entro certi limiti i sistemi complessi possono percorrere scelte divergenti tanto più rilevanti quando determinati eventi potrebbero comprometterne la tenuta.

Per tali ragioni – richiamandoci alla prospettiva salutogenica – catastrofe ed emergenza mettono in pericolo il *Senso di Coerenza* (SoC) come condizione personale, comunitaria e sociale che permette di riconoscere alla vita struttura, senso e possibilità di gestione. A partire dal SoC è possibile pensare (interpretare) e agire nel mondo perché:

[SoC is] a global orientation that expresses the extent to which one has a pervasive, enduring though dynamic feeling of confidence that (1) the stimuli from one's internal and external environments in the course of living are structured, predictable, and explicable; (2) the resources are available to one to meet the demands posed by these stimuli; and (3) these demands are challenges, worthy of investment and engagement (Antonovsky, 1987, p. 19).

In chiave preventiva la PdE può intervenire – in equipe con le professionalità che hanno nel tempo sistematizzato protocolli per affrontare i rischi ambientali, sociali, naturali ecc. – promuovendo stili di vita e di scelta basati sul senso di responsabilità personale e comunitaria, preparando al meglio delle proprie possibilità ad affrontare quegli eventi che potranno mettere in predicato la tenuta delle strutture (materiali e non) che regolano la quotidianità.

Ma nelle situazioni di emergenza “indesumibili” è proprio la *confidence*, la “fiducia”, il primo presupposto della coerenza a essere messo in crisi. Manifestazioni di ansia, come anticipazione quasi-mai razionale della violenza paralizzante del ripetersi di una catastrofe, sono forse la declinazione fenomenologica più comune della mancanza di fiducia nelle possibilità di comprensione, fronteggiamento, gestione dell'a-venire, che finisce per minare la possibilità stessa di impegnarsi e di attivare le pur sempre presenti risorse personali e di comunità con le quali poter rispondere alla sfida dell'emergenza.

Il compito della PdE, in questa prospettiva, è curare la formazione di competenze comportamentali e intellettuali utili a garantire non senso, struttura e gestione ma potenziale di senso, struttura e gestione. E questo la impegna nella promozione di “resistenza” come caratteristica non oggettuale (di rappresentazioni, routine, credenze cui affidarsi) ma processuale (capacità di mantenere alti i livelli di fiducia nella realizzazione dei propri progetti).

Nella drammaticità di un post-catastrofe, si dovranno valutare i risultati dell'impegno della PdE tanto in chiave preventiva dei danni, quanto in chiave riparativa. Una valutazione della sua azione dunque deve tener



conto di questi due volti della PdE (preventivo e ricostruttivo), ciò tenendo fermo che, se pure a seconda dei casi, possono cambiare profondamente finalità, logiche, metodologie, strumenti, resta saldo il primario riferimento alla promozione della resistenza dei soggetti e delle comunità, ovvero della loro capacità di garantire al meglio la tenuta del senso di coerenza dei singoli e collettivi progetti di vita personali, comunitari e sociali.

Bibliografia

- Annacontini, G. (2022). Segnavia per una Pedagogia dell'emergenza. *Problemi della pedagogia*. 1, Gennaio-Giugno, 3–28.
- Annacontini, G., & Dato, D. (Eds.). (2020). *Pedagogia dei contesti*. Progedit
- Annacontini, G., Vaccarelli, A., & Zizioli, E. (Eds.). (2022). *Sesto atto*. Progedit.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health. How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Cerrocchi, L., & Dozza, L. (Eds.). (2018). *Contesti educativi per il sociale*. FrancoAngeli.
- Contini, M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza*. Clueb.
- Cyrluk, B., & Malaguti, E. (2007). *Costruire la resilienza*. Erickson.
- Dewey, J. (1961/1910). *Come pensiamo*. La Nuova Italia.
- Fabbri, M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Scholé.
- Freire, P. (2022/1968). *Pedagogia degli oppressi*. EGA.
- Mantegazza, R. (2021). *Imparare a resistere*. Mimesis.
- Morin, E. (1983). *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*. Feltrinelli.
- Taleb, N. N. (2013). *Antifragile*. Il Saggiatore.
- Toeffler, A. (1988). *Lo choc del futuro*. Sperling & Kupfer.
- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita*. FrancoAngeli.

