



Le professioni educative negli scenari di catastrofe:  
l'esempio del progetto "Velino for Children"  
e la formazione degli insegnanti (Amatrice, 2016/2017)

Educational professions in disaster scenarios:  
the example of the project "Velino for Children"  
and teacher training (Amatrice, 2016/2017)

---

Alessandro Vaccarelli

Università degli Studi dell'Aquila

alessandro.vaccarelli@cc.univaq.it

**ABSTRACT**

Since a few years, pedagogy in Italy has started to develop scientific interests in many emergencies occurring frequently and recurrently in the national territory. This article reflects particularly on what happened in the aftermath of the 2016 Amatrice earthquake and furnishes proof of the activities carried out by the project "Velino for Children". This project dealt with schools of the territory through specific interventions on teachers and pupils, in the recovery activities and enhancement of resilient strategies. In this context, the training of teachers and education teams can be considered as an appropriate form of support for professional resilience, as well as an enhancement and development of aid relation abilities.

Da alcuni anni la pedagogia, in Italia, ha iniziato a sviluppare interessi scientifici rispetto alle numerose situazioni emergenziali che frequentemente e ricorrentemente si verificano sul territorio nazionale. L'articolo riflette in particolare su quanto si è verificato a seguito del terremoto di Amatrice del 2016 e documenta le attività del progetto, di taglio pedagogico, "Velino for Children", che ha accompagnato le scuole del territorio, attraverso specifici interventi sugli insegnanti e sugli alunni, nella ripresa delle attività e nel potenziamento delle strategie resilienti. In questo contesto, si considera la formazione dei docenti e degli altri professionisti dell'educazione come la migliore forma di accompagnamento e supporto della resilienza professionale e come potenziamento e sviluppo delle capacità di relazione di aiuto.

**KEYWORDS**

Earthquake, Resilience, Helping relationship, Education in emergencies, Teacher training.

Terremoto, Resilienza, Relazione di aiuto, Pedagogia dell'emergenza, Formazione degli insegnanti.

## Introduzione

L'abbinamento pedagogia-terremoti, ad uno sguardo superficiale, sembra condurre ad un legame quasi forzato, ad una specie di *non sense* di cui non si capisce bene la direzione di significato. Vissuto dall'interno, un terremoto rende sempre evidente, però, l'aprirsi di una serie di emergenze educative, di una miriade di situazioni personali, interpersonali e collettive che pongono domande e chiedono risposte di tipo educativo e pedagogico. Senza ribadire la mai abbastanza ribadita situazione di rischio sismico, vulcanico e idrogeologico del nostro Paese, ci basti qui rilevare che il bisogno educativo va letto e considerato non solo rispetto al fronteggiamento della situazione a-sisma-avvenuto, ma anche nella prospettiva della prevenzione e dell'educazione al rischio, rispetto alla quale non possiamo non sottolineare forti ritardi istituzionali. Difficile fare generalizzazioni sulle conseguenze dei terremoti nella vita delle persone e delle comunità. In questo senso, le catastrofi non sono solo differenti tra di loro (un terremoto, un maremoto, un disastro ambientale, un bombardamento, ecc.), ma si declinano diversamente anche quando vengono considerate dentro una stessa tipologia. Esse generano storie (di persone, di comunità, di territori) sempre diverse tra loro, sullo sfondo, però, di reazioni umane universali e di logiche che i tempi storici, i modelli sociali, politici ed economici assegnano *all'esperienza* di catastrofe.

### 1. Il bisogno di pedagogia dell'emergenza

All'interno della variabilità delle situazioni di catastrofe possiamo cogliere alcune costanti e alcuni elementi rispetto ai quali le professionalità educative sono chiamate a dare risposta. In linea con altre riflessioni (Isidori, 2011), consideriamo i tre grandi fronti dell'azione di chi si occupa di "cura" educativa nei diversi contesti emergenziali:

1. *Il vissuto psichico*, e dunque tutto ciò che ha a che fare con lo *stress*, il trauma, l'eventuale elaborazione del lutto, la gestione della paura e della rabbia, e via dicendo. Tutto ciò considerando che le vittime possono essere di primo, di secondo, di terzo o quarto livello, vale a dire possono risentire di effetti più o meno forti a partire dal grado di coinvolgimento nella situazione (Lavanco, 2003). Dal punto di vista dell'intervento educativo, il vissuto psichico assume importanza rispetto al potenziamento delle capacità resilienti, alla motivazione nello svolgimento dei compiti evolutivi (lo studio, il lavoro, la genitorialità), alla ricerca di nuovi equilibri per sostenere il progetto di vita individuale;
2. *La questione socio-territoriale*, e dunque le situazioni – frammentazione sociale, dispersione territoriale, *shock economy* (Klein, 2007) – che destabilizzano le *routine* e le modalità di funzionamento sociale e che hanno effetti sulle comunità e sulle condotte sociali degli individui, generando condizioni di fragilità e marginalità sociale, se non addirittura di devianza (Vaccarelli, 2010);
3. *La risposta funzionale e strategica*, e quindi l'insieme delle azioni che possono essere attivate dalle risorse immediatamente disponibili. Le strategie attivate rimandano alle idee di soccorso, cura, messa in sicurezza della popolazione, ripristino delle attività sociali e istituzionali di base. I momenti più critici delle emergenze possono essere esaminati e fronteggiati attraverso un'ottica psicopedagogica che ponga attenzione a vittime, parenti, superstiti, soccorritori, spettatori, nell'ottica del supporto alla resilienza. Sul fronte che si

apre intorno alle comunità, la risposta pedagogica assume necessariamente un approccio sociale e comunitario, insistendo sui legami solidali, sulle identità, sui processi partecipativi e sulla resistenza (Contini, 2009), intesa anche come dimensione etico-politica del vissuto sociale nell'emergenza.

A fronte di queste situazioni è centrale – anche nell'immaginario collettivo – la figura dello psicologo dell'emergenza, che opera su mandato istituzionale nei contesti emergenziali (mediante convenzioni con la Protezione Civile), e che trova in diverse associazioni e società scientifiche l'ulteriore legittimazione sul piano professionale e scientifico. Se il contesto della *cura* psicologica si definisce per lo più (ma non esclusivamente) nei termini di *setting* terapeutico, dobbiamo chiederci se ha spazio e ha senso, in un'idea di *cura* più allargata (Ducci, 1992; Palmieri, 2000; Boffo, 2006), la figura del pedagogo in emergenza. I tanti ambiti entro i quali i processi educativi si esplicitano all'interno delle situazioni emergenziali e post-emergenziali (scuola, famiglia, associazionismo, centri educativi, luoghi e contesti informali) sembrano aprire anche al pedagogo e alle altre professioni educative molteplici ambiti di attività: dal sostegno alla resilienza individuale, al fondamentale lavoro sul senso della comunità; dalla ricerca delle migliori strategie organizzative, alla definizione dei nuovi spazi educativi (tende, moduli provvisori, centri educativi extrascolastici, ecc.); dall'intervento diretto sui gruppi di vittime di qualsiasi età, alla formazione degli insegnanti e degli educatori considerati come *tutori di resilienza*; dalla elaborazione dei vissuti personali, alla ricerca delle migliori strategie per sostenere i processi di apprendimento/insegnamento. Non solo psicologi, dunque. In questo contesto di discorso, il lavoro di rete (Cerrocchi, Dozza, (2007), non può che essere la migliore indicazione per un intervento efficace.

Alcuni di questi compiti vengono assunti da grandi e piccole organizzazioni, chiamate a sostenere l'infanzia e l'adolescenza, anche attraverso momenti educativi. Quello che però ci preme sottolineare è l'esigenza di una maggiore sistematizzazione, così come è avvenuto per la psicologia dell'emergenza, che passi anche attraverso la ricerca scientifica, che, per sua natura, riesce meglio ad individuare o definire specifiche strategie di intervento e a dare maggiore legittimazione alla figura del pedagogo chiamato ad operare negli scenari di post-catastrofe (Kagawa, 2005).

## 2. Ricerche pedagogiche e intervento educativo nei post-sisma italiani dal 2009 ad oggi

La ricerca pedagogica, soprattutto a partire dal terremoto dell'Aquila del 2009 – ma con il conforto di importanti considerazioni che già Maria Montessori ha fatto sul terremoto di Reggio Calabria e Messina del 1908 – ha iniziato a sviluppare studi specifici e in linea con l'idea di *pedagogia dell'emergenza* quale nuovo ambito del sapere pedagogico (Isidori, Vaccarelli, 2013). Da un lato la riflessione teorica ha portato a mettere a fuoco i significati, contestualizzati nell'educativo, di rischio, catastrofe ed emergenza (Frasca, 2011; Isidori, 2011; Isidori, Vaccarelli, 2013; Puglielli, 2010; Nanni, 2015), da un altro lato l'indagine scientifica si è rivolta allo studio delle situazioni di trauma infantile, ad esempio attraverso l'analisi del disegno (Dallari, 2010) e delle narrazioni (Mattei, 2016), allo studio dei processi interculturali e dello stato, alterato, della convivenza (Vaccarelli, 2012), dei processi di apprendimento in condizione di crisi (Isidori, Vaccarelli, 2012). Sul fronte del post-emergenza, il terremoto aquilano ha aperto diverse problematiche, che molto hanno a che fare con il rapporto

tra persone e spazio urbano, con le questioni poste dai processi resilienti individuali, dai legami sociali sfilacciati e destrutturati, dal rapporto con la geografia sociale del post sisma (Calandra, 2012). In questa direzione si sono approfondite le condizioni di vita e l'adattamento allo *stress* ambientale dei bambini e delle bambine aquilane (Vaccarelli, Ciccozzi, Fiorenza, 2016), lo sviluppo di specifiche rappresentazioni dello spazio urbano e delle emozioni ad esso connesse (Vaccarelli, 2015) e si è dato spazio alla ricerca-azione – comunemente condotta con gli insegnanti, nell'ottica dell'*empowerment* formativo – volta a promuovere resilienza, socialità e riappropriazione dello spazio urbano attraverso le forme dell'*outdoor education* (Calandra, González-Aja, Vaccarelli, 2016). Il terremoto dell'Emilia del 2012 ha visto in campo l'attivazione di ricerche educative sugli effetti delle catastrofi sull'infanzia (Chistolini, 2012), la formazione di diverse figure professionali (educatori, insegnanti, assistenti sociali) e la messa a punto di un decalogo da utilizzare nell'immediatezza dell'emergenza e delle susseguenti emergenze educative (Isidori, Vaccarelli, 2013). Attività di ricerca e di intervento sono state condotte, per l'Università di Modena e Reggio Emilia, da Cerrocchi e Malpeli (2016), che, nell'ambito della gestione di laboratori educativi rivolti alle scuole, hanno lavorato anche nella direzione della formazione iniziale dei futuri educatori e insegnanti. Il terremoto di Amatrice e le successive forti scosse dei mesi di ottobre e gennaio che hanno colpito ampie zone del Lazio, delle Marche e dell'Abruzzo hanno attivato una serie di ricerche e di interventi, ancora oggi in corso, volti a dare risposte di tipo pedagogico e a indagare, ancora una volta, le dimensioni dei vissuti individuali, i processi resilienti, la qualità della formazione degli insegnanti nel pieno dell'emergenza. In questa direzione, il progetto "Velino for Children" si è caratterizzato per essere una risposta di taglio pedagogico all'emergenza sisma, coordinando ulteriori azioni di tipo psicologico e sociale, con le attività educative scolastiche ed extrascolastiche. A differenza di molti interventi in emergenza, che richiamano organizzazioni esterne solitamente accreditate presso la Protezione Civile Nazionale, Velino for Children si è caratterizzato per essere un progetto dal basso, partito e fortemente voluto dal territorio (Comunità Montana del Velino, Università degli Studi dell'Aquila, Istituto onnicomprensivo di Amatrice, Ufficio Scolastico provinciale di Rieti, Caritas di Rieti) e riconosciuto dalla *task force* per l'emergenza sisma del MIUR come progetto di riferimento per le scuole dell'Istituto onnicomprensivo di Amatrice e per la formazione dei docenti del Lazio e dell'Abruzzo. Nel lavoro interistituzionale, la rete dei soggetti si è via via allargata, con il riconoscimento della Società Italiana di Pedagogia (SIPED), l'apporto di numerose istituzioni (ad esempio l'Università di Roma Tre), di associazioni di volontariato o professionali (ARCI, Caritas, Aspic L'Aquila, e numerose altre), la proficua collaborazione con organizzazioni presenti sul territorio con loro specifici progetti di tipo extrascolastico (Save the Children, Psicologi per i Popoli, Caritas Diocesana, Arci).

### 3. Il pedagogista in emergenza: l'esempio del progetto "Velino for Children"

Tra l'agosto 2016 e i primi mesi del 2017, un'importante sequenza sismica – definita dall'INGV sequenza di Amatrice-Norcia-Visso – colpisce pesantemente ampi territori al confine tra Lazio, Marche, Abruzzo.

Il 24 agosto, la prima forte scossa, di magnitudo 6.0, con epicentro tra Accumoli ed Arquata del Tronto, nel suo portato di distruzione, causa la morte di 299

persone e migliaia di sfollati, con una forte concentrazione nei Comuni di Amatrice (RI), Accumuli (RI), Arquata del Tronto (AP). Il 26 ottobre due eventi di magnitudo di 5.4 e 5.9 scala Richter, con epicentro tra i comuni di Visso (MC), Ussita (MC), Castelsantangelo sul Nera (MC) producono nuove distruzioni e ancora numerosi sfollati. Il 18 gennaio 2017, quattro scosse di magnitudo superiore a 5.0, con epicentri nei comuni di Montereale e Capitignano (AQ), unitamente all'emergenza neve, producono nuovi sfollati ancora e una senso di sconcerto generale. La situazione relativa alle scuole si manifesta con forti criticità, dovute ai crolli e alle attestazioni di inagibilità e, nei contesti più distanti dagli epicentri, alle legittime richieste di prevenzione e sicurezza antisismica da parte delle popolazioni.

Il 26 agosto 2016, nell'ambito di un primo sopralluogo ad Amatrice effettuato da una *task force* dell'Università dell'Aquila, del Comune di Rieti e della Comunità Montana del Velino, nasce l'idea di un progetto di approccio pedagogico che prenderà il nome di "Velino for Children", finanziato da donazioni private. Il progetto, destinato all'infanzia, all'adolescenza e al mondo adulto (insegnanti, educatori, assistenti sociali e genitori), ha una durata biennale e si è dotato di un comitato scientifico costituito da diversi pedagogisti di estrazione accademica. Le macro-azioni individuate hanno cercato di dare risposta ai bisogni rilevati nell'immediato tra la popolazione, in contiguità con il lavoro di organizzazioni presenti su mandato della Protezione Civile (ad es. Save the Children, Psicologi per i Popoli). Nella tabella che segue possiamo individuare una descrizione delle macro-azioni previste, i bisogni rilevati, i principali interventi svolti:

IL PROGETTO “VELINO FOR CHILDREN”		
<p><b>Responsabile scientifico:</b> Alessandro Vaccarelli (Università dell’Aquila)  <b>Responsabile tecnico:</b> Stefania Mariantoni (Comunità Montana del Velino)  <b>Comitato scientifico:</b> Teresa González Aja (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 Omnicomprensivo 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><b>Organigramma:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinatore scientifico e pedagogico (Università dell’Aquila): Alessandro Vaccarelli</li> <li>- Coordinatore tecnico per l’implementazione (Comunità montana del Velino): Stefania Mariantoni</li> <li>- Dirigente scolastico (Istituto Onnicomprensivo di Amatrice): Maria Teresa Pitoni</li> <li>- 2 Educatrici</li> <li>- 1 Psicologo</li> <li>- 1 Assistente sociale</li> </ul>		
AZIONI	Analisi dei bisogni	Descrizione delle azioni
Interventi nella scuola Settembre-Novembre 2016	<p>L’istituto onnicomprensivo di Amatrice, collocato in una struttura prefabbricata, riavvia le sue attività il 13 settembre 2017, 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. 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 <i>stress</i> e trauma (Università dell’Aquila e ASPIC L’Aquila).</p> <p><i>Progetto accoglienza nella scuola</i><sup>1</sup>: 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 <i>routines</i> scolastiche.</p> <p><i>Soggetti coinvolti:</i> 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>

1 Si segnala il documentario 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>

<p>Centro di ascolto psico-pedagogico e attività sul territorio Agosto 2016 - 2017</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>Interventi formativi sul mondo adulto Settembre-Giugno 2017</p>	<p>Insegnanti e genitori sono stati i principali destinatari di specifiche azioni di <i>empowerment</i> 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". <i>Focus group</i> 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>
<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 <i>focus group</i> (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>

Tab. 1. Il Progetto "Velino for Children" – Azioni progettuali

Dal quadro che emerge nello schema di sintesi, si profila la complessità del lavoro pedagogico, non solo perché esso, già intrinsecamente complesso per sua natura, si definisce in una prospettiva fortemente territoriale e militante (Tomarchio, Olivieri, 2015), ma anche perché tale prospettiva rimanda ad un territorio in emergenza, profondamente alterato rispetto ai suoi aspetti e alle sue dimensioni, alle relazioni sociali e al ripristino delle attività istituzionali e non. Se potessimo utilizzare la categoria della *liquidità* introdotta da Z. Bauman (2007) anche al contesto del nostro discorso, potremmo affermare che l'emergenza è *liquida*, e lo è anche quando la si guarda dal punto di vista del soccorritore che – pur non essendo vittima di primo livello – arriva sul luogo per supportare le relazioni umane ed educative. A livello generale, la Protezione civile è l'organo preposto al coordinamento delle attività e delle organizzazioni accreditate che svolgono funzioni specifiche (primo soccorso, recupero vittime, sgombero, trasporto feriti, supporto medico e psicologico, allestimento delle tendopoli, ecc.), funzioni che, nella sensazione del caos generale, devono essere assolte già a partire dalle prime ore dell'evento catastrofico. Il passare dei giorni apre naturalmente altre questioni che, nel contesto di un primo e immediato soddisfacimento dei bisogni primari della popolazione, continuano ad avere i caratteri dell'ipercomplessità e della liquidità: si inizia a dare, diffusamente, più spazio ai vissuti delle persone (sempre molto diversi per effetti oggettivi e per carico emotivo), si pongono in maniera più pressante le questioni abitative degli sfollati e l'assistenza alla popolazione, si cerca di far ripartire la macchina istituzionale presente sul territorio (Comuni, scuole, ASL, ecc). Anche considerata dal punto di vista pedagogico, l'emergenza si presenta con i caratteri della liquidità, che si riflettono e si traducono al tempo stesso in alcuni tratti salienti con cui l'intervento deve confrontarsi:

1. *Alta flessibilità e adattamento nella gestione della fluidità*: il processo decisionale è sottoposto ai condizionamenti del rapidissimo e continuo mutamento degli scenari, delle decisioni che altri soggetti assumono a loro volta, dei bisogni dei soggetti coinvolti; in questo senso, le decisioni e le scelte progettuali vanno considerate in rapporto all'immediatezza e alla tempestività delle risposte e devono essere flessibili e adattabili, dunque modificabili rispetto all'evolversi della situazione.
2. *Progettazione integrata e lavoro di rete*: si apre la necessità di un ancor più stretto rapporto con le istituzioni e le realtà del territorio 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.
3. *Gestione delle emozioni e dello stress*: anche il pedagogo che arriva dopo un evento catastrofico, risente di condizioni di forte *stress*, di stati d'animo particolarmente pressanti, di un'onda emotiva anomala che produce effetti meglio conosciuti all'interno della cosiddetta sindrome post-traumatica da stress (Giusti, Montanari, 2004). Possiamo considerare i professionisti dell'educazione come vittime di terzo livello, insieme ai soccorritori, ai volontari, ad altri soggetti che arrivano dall'esterno (Lavanco, 2003). Il coinvolgimento e spesso l'identificazione con le vittime primarie possono rendere vulnerabile l'equilibrio psico-fisico di tali soggetti, per i quali diventano necessari momenti di *defusing* e *de briefing* (Roberts, Yeager, 2012).
4. *Produzione del cambiamento*: ricordiamo, con Tramma (2003, p. 128), che «il lavoro educativo produce (deve produrre) il *cambiamento*, il lavoro assistenziale produce la *riproduzione* delle condizioni esistenti: il mantenimento dello *status quo* vitale, "solo" il soddisfacimento dei (...) bisogni primari». Ciò è

particolarmente evidente in emergenza, quando, ad esempio, si rende necessario il contenimento delle forme di solidarietà spontanea che rischiano di ostacolare l'intervento educativo, attraverso le numerose proposte di attività o le donazioni di beni di consumo che pervengono dai più svariati soggetti, senza inquadrarsi negli obiettivi a breve, medio e lungo termine che il lavoro pedagogico in emergenza comporta.

#### 4. Gli insegnanti nei contesti emergenziali: il sostegno della resilienza professionale

Rispetto alle figure educative che intervengono dall'esterno e che raggiungono i luoghi disastrati attraverso la macchina dei soccorsi e dell'emergenza, gli insegnanti lavorano internamente nei contesti istituzionali già presenti sul territorio e si dispongono generalmente nella prospettiva di una temporalità piuttosto lunga, che contempla anche il post-emergenza. Questo punto di vista è di sostanziale importanza poiché si richiedono loro capacità di tenuta emotiva e motivazionale di lunga durata, oltre al diretto coinvolgimento nella situazione più generale. In questo senso il costrutto della resilienza (Malaguti, 2005; Vaccarelli, 2016) offre un riferimento teorico importante alla pedagogia, anche nella prospettiva dell'intervento e del sostegno educativo. Numerosi sono gli studi che in diversi ambiti definiscono tale concetto e analizzano le sue possibili declinazioni, in riferimento a categorie di soggetti (adulti, bambini, adolescenti) e di contesti di vario tipo (criticità individuali o collettive), con interessanti applicazioni anche al mondo degli insegnanti (La Marca, Festeggiante, Schiavone, 2004). Generalmente possiamo considerare la resilienza come la capacità di fronteggiamento delle situazioni avverse, che consente di analizzare ed elaborare i vissuti dolorosi, di cercare soluzioni ai problemi, di individuare nuovi equilibri futuri. L'analisi della letteratura consente di individuare diversi tratti che definiscono le capacità di resilienza individuale, come adeguate strategie di *coping* (vale a dire gli sforzi cognitivi e comportamentali per fronteggiare situazioni a forte impatto emotivo), di *appraisal* (la capacità di valutazione e di analisi di quanto accade), un efficace sentimento di base sicura, un *locus of control* interno, ma anche il senso dell'ironia, l'*humor*, il senso etico, ecc. (cfr. Vaccarelli, 2016).

Se pensiamo alla resilienza professionale degli insegnanti, va notato che essi si presentano con esperienze e vissuti che non ci consentono di generalizzare la loro condizione in modo univoco: possono essere vittime di primo o secondo livello quando, risiedendo nel luogo della catastrofe, sono direttamente coinvolti nei suoi effetti diretti. Possono viceversa essere vittime di terzo livello quando risiedono ad una distanza sufficiente e tale da non far esperire lo stesso portato traumatico, individuale e collettivo, della comunità colpita. Sulla base delle interviste e dei *focus group* condotti con gli insegnanti di Amatrice, abbiamo potuto rintracciare almeno tre profili di docenti, classificati in base al tipo di esperienza vissuta:

1. L'insegnante che ha vissuto direttamente le conseguenze del terremoto e che si trovava nella zona epicentrale. In tal caso i docenti vivono tutti i riflessi dello *stress* ambientale (lutti, distruzioni, emergenza abitativa, paura del ripetersi di eventi) e, nel tornare a scuola, si sentono membri della stessa comunità a cui appartengono alunni e alunne.
2. L'insegnante che non risiede nel cuore della catastrofe, ma che vi esercita la sua attività professionale. In questa situazione, risente delle sensazioni di paura e di insicurezza che si irradiano sul territorio più ampio (come nel caso dei ter-

- remoti, che possono provocare danni materiali e psicologici anche a molti chilometri di distanza dall'epicentro) e vive il processo di elaborazione del lutto quando nella scuola, tra alunni, colleghi, personale, sono presenti vittime.
3. L'insegnante che risiede altrove, la cui nomina è successiva all'evento sismico, si trova invece in una situazione del tutto nuova, con un senso di estraneità doppiamente declinato, sia perché si inserisce in un contesto in cui la rete delle relazioni educative e professionali va costruita *ex novo*, sia perché recepisce un clima di *stress* e tensione emotiva di carattere extra ordinario, che non appartiene in alcun modo alla sua esperienza pregressa.

In tutti i casi illustrati, da un lato, è necessario il momento dell'ascolto e dell'espressione del portato emotivo che la catastrofe e i suoi effetti comporta (attraverso un lavoro di *defusing* e *debriefing* condotti da professionisti psicologi, e momenti di consulenza di carattere pedagogico a sostegno della resilienza professionale), dall'altro va garantita una formazione volta al sostegno alla relazione di aiuto, alla conoscenza delle situazioni infantili e adolescenziali relative a *stress*, trauma, emozioni, alle questioni riguardanti il processo di apprendimento e insegnamento, alle questioni comunitarie che fanno da sfondo a tutti i contesti emergenziali. Il sostegno alla professione docente diventa una priorità che va garantita dunque almeno su due livelli e che assolve almeno altrettante funzioni: 1) sostegno alla resilienza interna alla professionalità (insistendo sulla tenuta motivazionale, sulla consapevole e corretta espressione delle emozioni, sulla gestione dello *stress*, sulla prevenzione delle forme di *burn out*); 2) sostegno alla resilienza degli alunni e delle alunne, con i loro vissuti, le loro esperienze, i loro progetti di vita da riprendere e da ridefinire anche attraverso le attività scolastiche. In quest'ultima direzione, assumiamo la prospettiva aperta da Cyrulnik (2005) che felicemente definisce come "tutori di resilienza" quei soggetti che, nello stabilire un legame non necessariamente di tipo primario, come quello genitoriale, aiutano e supportano lo sviluppo delle capacità di ripresa, di elaborazione dei vissuti e di ricerca di nuovi equilibri in persone che si trovano in un momento di particolare difficoltà. L'insegnante in questa direzione, nel diventare *tutore di resilienza*, assolve ad un'importante funzione "adulta", anche in considerazione del fatto che la catastrofe altera (se non addirittura lacerata nel caso di perdite che riguardano le figure genitoriali) le relazioni familiari, gli stili educativi, colpendo – attraverso anche manifestazioni patologiche di tipo depressivo o di *stress* post-traumatico – i genitori dei minori. Si possono osservare infatti, su una prospettiva di lungo periodo, relazioni familiari ridefinite e alterate, che producono, con intensità e forma diversa, la compromissione delle competenze genitoriali e della qualità dell'attaccamento genitore/figlio (Camerini, Lopez, Volpini, 2011).

Negli incontri scuola-famiglia (orientati anche al sostegno psico-pedagogico alla genitorialità) che hanno accompagnato l'anno scolastico nella valle del Velino, sono emerse non a caso situazioni che variano da comportamenti di ipercontrollo (generato da eccessiva attivazione, ansia, paura del distacco, ecc.), alla difficoltà a sostenere in modo adeguato le funzioni genitoriali di *base sicura*, ad esempio riducendo il tempo trascorso con i figli, allentando il sistema di regole pregresso, mostrando difficoltà nell'ascolto e nel soddisfacimento dei bisogni di tipo secondario. Peraltro, importanti studi dimostrano come la vulnerabilità dei bambini (soprattutto nella fascia di età 6-10 anni) possa essere più pronunciata rispetto a quella dei giovani e degli adulti, sia per la presenza di strategie di *coping* ancora immature (Feo, Di Gioia, Carloni, Vitiello, Tozzi, Vicari, 2014), sia per l'apena ricordata influenza negativa dei disastri sulle competenze genitoriali (Kilmer, Gil-Rivas, 2010).

## 5. La formazione degli insegnanti nel progetto Velino for Children

Quanto appena affermato nel precedente paragrafo ha rafforzato l'idea di prevedere, tra le azioni del progetto "Velino for Children", insieme a quella di consulenza pedagogica e di sostegno psicologico, una formazione in servizio specificamente centrata sui temi della promozione e del sostegno della resilienza. Il percorso formativo, dal titolo "A scuola di resilienza. Apprendere e insegnare dopo la catastrofe", ha preso corpo già a partire dall'apertura dell'A.S. 2016/2017, con 26 docenti dell'Istituto onnicomprensivo di Amatrice, i quali hanno immediatamente posto richieste significative sul tipo di stile relazionale e didattico da utilizzare con i loro alunni. I primi incontri sono stati condotti in situazione di forte precarietà logistica e organizzativa (sedi provvisorie, organico incompleto, trasferimenti in uscita di alunni e docenti), di impatto emotivo significativamente forte, di incertezza di fronte alle scelte da compiere. In questo senso l'*équipe* di lavoro psicopedagogico ha cercato di dare risposte concrete ed efficaci sulla gestione dell'accoglienza di bambini e ragazzi, e allo stesso tempo di lavorare sul portato emotivo e ansiogeno generato dalla extra-ordinarietà della situazione. Il corso è stato strutturato attraverso metodologie formative che si incrociano e si intersecano fortemente con l'epistemologia e le pratiche della ricerca-azione e con le prospettive della professionalità riflessiva (Schön, 1993). In questa direzione, assumiamo che il "professionista riflessivo dell'educazione" (...) riesamina (...) costantemente i suoi obiettivi, le sue pratiche, le sue competenze, i suoi saperi (comuni, formali, teorici, taciti, prasseologici, pratici ecc.), entrando a far parte di un circolo virtuoso di perfezionamento all'interno del quale teorizza le sue pratiche da solo o in *équipe* (pedagogica) (Nuzzaci, 2011, p. 12).

Rispetto ai macro-obiettivi del corso, si è posta attenzione alle competenze di sostegno e promozione – attraverso la relazione educativa e l'intervento didattico – della resilienza individuale, del senso di appartenenza alla comunità, del rafforzamento delle relazioni e dei legami sociali, del successo nello studio in condizioni di criticità. La durata del corso è stata fissata in 50 ore, per un totale di 14 incontri. Dopo uno *start* di carattere teorico (con ampio spazio alle attività esperienziali di gruppo e ai momenti riflessivi), si è proseguito con una progettazione condivisa e supervisionata dal gruppo di pedagogia dell'emergenza. Il lavoro di documentazione e valutazione, come momento di riflessione e verifica, ha rappresentato, per gli insegnanti stessi, un primo approccio alla ricerca-azione sul campo.

Gli assi rispetto ai quali l'intervento formativo si è maggiormente concentrato riguardano le seguenti aree tematiche, curate da prospettive disciplinari e soggetti di diversa provenienza:

- Pedagogia della relazione di aiuto per la promozione della resilienza in classe;
- Stress da trauma, gestione del lutto;
- Le emozioni a scuola nelle situazioni di criticità individuali e collettive;
- Alleanze educative, ruolo genitoriale gestione delle emozioni;
- Narrazione e resilienza;
- Scuola, territorio, comunità: percorsi di didattica della geografia nel post-catastrofe;
- Il lavoro educativo nei territori colpiti dal sisma (in continuità con le azioni extrascolastiche promosse da altre organizzazioni);
- Apprendimento, metodo di studio, inclusione nelle situazioni post-traumatiche;
- Ulteriori 6 incontri di supervisione, consulenza, riflessione.

Il percorso è stato replicato in forma più ridotta in 7 ulteriori edizioni, estese all'intera provincia di Rieti, alle province dell'Aquila e di Teramo, raggiungendo un totale di 904 insegnanti. Una ricerca ancora in corso chiarirà i risultati della formazione e cercherà di sondare gli effetti delle emergenze sulla professionalità docente e sulla resilienza professionale.

## Conclusioni

La cultura del rischio e dell'intervento educativo post-traumatico ancora poco entra a far parte degli orizzonti della cultura professionale degli insegnanti e delle altre figure dell'educativo. Eppure l'Italia, date le sue caratteristiche idrogeologiche e vulcanologiche, presenta ripetutamente situazioni catastrofiche che ogni volta aprono dibattiti e polemiche sullo *stato delle cose*. Le prospettive della cultura del rischio, che assumiamo come particolarmente congrua con l'idea di società della conoscenza, come anche le prospettive pedagogiche che riflettono e intervengono nelle emergenze, si aggiungono così ai vari temi e problemi della ricerca educativa contemporanea circa il ruolo dell'insegnante (Margiotta, 2007) e la sua formazione iniziale e continua (Minello, 2011).

Se è vero che gli insegnanti sono professionisti *normalmente* abituati a sostenere varie forme di relazione di aiuto, soprattutto legate a situazioni di criticità individuale, è altrettanto vero che la loro formazione, iniziale (Cerrocchi, Malpeli, 2016) o in servizio che sia, poco o per nulla insiste sugli scenari emergenziali e dunque su quelle situazioni di criticità collettive che, ad un tempo, coinvolgono le persone e le collettività, producendo in esse un generale disorientamento circa le strategie e le azioni educative da mettere in campo.

Il sostegno alla resilienza, intesa sia come risorsa personale per affrontare la professione sia come leva per una più efficace relazione di aiuto con gli alunni, diventa dunque una frontiera importante della ricerca e dell'intervento pedagogico, e trova, anche nella formazione continua, una possibile risposta volta a promuovere *empowerment* e autoefficacia, con ricadute importanti sulle persone e sulle comunità.

## Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2007). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Boffo, V. (a cura di) (2006). *La Cura in Pedagogia*. Bologna: Clueb.
- Calandra, L., (a cura di) (2012). *Territorio e democrazia. Un laboratorio di geografia sociale nel doposisma aquilano*. L'Aquila: L'Una.
- Calandra, L., M., González Aja, T., Vaccarelli, A. (a cura di) (2016), *L'educazione outdoor: territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Camerini, G., B., Lopez, G., Volpini, L. (2011). *Manuale di valutazione delle capacità genitoriali*. Rimini: Maggioli.
- Cerrocchi, L., Dozza, L. (2007). *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*. Trento: Erickson.
- Contini, M., (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: CLUEB.
- Chistolini, S. (2012), *Pedagogia e disastri naturali. Un progetto su scuola e educazione nell'Emilia del terremoto*, consultabile al link: <http://www.tellusfolio.it/index.php?prec=%2Findex.php&cmd=v&id=14902>.
- Cyrulnik, B. (2005). *Abbandono e tutori di resilienza*. In Cyrulnik, B., Malaguti, E., (a cura di)

- (2005). *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami positivi*. Trento: Erickson.
- Dallari, M., (a cura di) (2010). *Scosse e riscosse. Disegni, racconti e conversazioni per elaborare un trauma*. Trento: Erickson.
- Ducci, E. (1992). *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*. Roma: Anicia.
- Feo, P., Di Gioia, S., Carloni E., Vitiello, B., Tozzi, A., E., Vicari, S. (2014). Prevalence of psychiatric symptoms in children and adolescents one year after the 2009 L'Aquila earthquake. *BMC Psychiatry*. 14, 270.
- Frasca, R. (2011). Prefazione. In Isidori, M. V. (2011). *Dialogare 'educatamente' con l'emergenza*. Roma: Monolite.
- Giusti, E., Montanari, C. (2004). *Il disturbo post-traumatico da stress*. in Giusti, E., Montanari, C. (a cura di). *Trattamenti psicologici in emergenza con EDMR per profughi, rifugiati e vittime di traumi*, Roma: Sovera Multimedia.
- Isidori, M., V. (2011). *Dialogare 'educatamente' con l'emergenza*. Roma: Monolite.
- 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.
- Kagawa, F. (2005). Emergency Education: A Critical Review of the Field. *Comparative Education*, 41(4), 487-503.
- Kilmer, R. P., Gil-Rivas, V. (2010). Responding to the needs of children and families after a disaster: linkages between unmet needs and caregiver functioning. *Am J Orthopsychiatry*. 80(1), 135-42
- Klein, N. (2007). *Shock Economy. L'ascesa del capitalismo dei disastri*. Milano, Rizzoli.
- La Marca, A., Festeggiante, M., Schiavone, S. (2004). Docenti precari: resilienza e promozione del benessere. *Giornale italiano di ricerca educativa*. 7 (13), 129-144
- Lavanco G. (2003), *Psicologia dei disastri. Comunità e globalizzazione della paura*, FrancoAngeli.
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa-Multimedia.
- Mattei, T. (2016). Narrare e narrarsi nella scuola in tenda nel post-sisma aquilano. *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, VI (1).
- Minello, R. (2011). Per una formazione degli insegnanti, che si confronta con le nuove prospettive della ricerca pedagogica. *Supplemento Formazione & Insegnamento*, IX (3): 17-39
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina.
- Nanni, S. (2015). *Politica e prevenzione: il difficile ruolo dell'educazione e della pedagogia*. In Carnelli F., Ventura S. (a cura di). *Terremoti e rischio sismico: valutare, comunicare, decidere*: Roma: Carocci.
- Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educationis*. XII (3): 9-27.
- Palmieri, C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Puglielli, e. (2010). *Educare nel cratere. L'Aquila: scenari della formazione*. Pescara: Ires-Abruzzo.
- Roberts, A., R., Yeager, K. (2012). *Gli interventi sulla crisi. Una guida pratica*. Milano: Springer-Verlag Italia.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Tomarchio, M., Ulivieri, S., (a cura di) (2015). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Tramma, S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Vaccarelli, A. (2012). *Migranti e italiani all'Aquila dopo il terremoto. Stato della convivenza*

- e bisogni formativi. In Calandra, L. (a cura di), *Territorio e democrazia. Un laboratorio di geografia sociale nel doposisma aquilano*. L'Aquila: L'Una.
- Vaccarelli, A. (2015). 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): 81-118.
- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Vaccarelli, A., Ciccozzi, C., Fiorenza, A. (2016). Resilienza, socialità, intervento pedagogico a cinque anni dal sisma: una ricerca-azione nelle scuole primarie. *Epidemiologia e prevenzione*. 40 (2) Suppl.1, 98-10