



CON IL CONTRIBUTO DEL
CONSIGLIO
REGIONALE
DEL LAZIO



COMUNITÀ
MONTANA
DEL VELINO



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELL'AQUILA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE

A cura di
Stefania Mariantoni, Alessandro Vaccarelli

Individui, comunità e istituzioni in emergenza

Intervento psico-socio-pedagogico
e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe



*I territori
dell'educazione*

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS



I territori dell'educazione

Collana diretta da Sergio Tramma

La collana “I territori dell’educazione” elegge a centro d’attenzione la problematicità educativa che scaturisce dalle trasformazioni economiche, sociali, culturali degli ultimi decenni, e dalle loro ricadute sui luoghi e tempi dell’educazione. Essa ospita testi che indagano le dimensioni informali e meno strutturate dell’educazione, con particolare riguardo al “territorio” - inteso come rete di istituzioni, luoghi e relazioni educative - e a tutte quelle esperienze che la contemporaneità rende più e/o diversamente educative.

Saranno quindi proposti volumi in grado di rivolgersi tanto alle studentesse e agli studenti dei corsi di laurea (di base e magistrale) di Scienze dell’educazione quanto alle educatrici e agli educatori professionali in servizio: per fornire agli uni elementi di conoscenza e riflessione rispetto allo “stato dell’arte” degli ambiti operativi della loro futura professione, con cui connettere i saperi trattati durante la formazione; per dotare gli altri di un quadro di riferimento generale e di medio respiro all’interno del quale collocare l’operatività e il pensiero su di essa.

Comitato scientifico

Pierangelo Barone, Università di Milano-Bicocca
Caterina Benelli, Università di Messina
Chiara Biasin, Università di Padova
Elisabetta Biffi, Università di Milano-Bicocca
Giuseppe Burgio, Università “Kore” di Enna
Silvana Calaprice, Università di Bari
Marco Catarci, Università di Roma Tre
Loïc Chalmel, Université de Nancy2
Matteo Cornacchia, Università di Trieste
Antonia Cunti, Università “Parthenope” di Napoli
Liliana Dozza, Libera Università di Bolzano
Maria Luisa Iavarone, Università di Napoli “Parthenope”
Silvia Kanizza, Università di Milano-Bicocca
Ivo Lizzola, Università di Bergamo
Isabella Loiodice, Università di Foggia
Serenella Maida, SUPSI - Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Lugano
Elena Marescotti, Università di Ferrara
Francesca Oggionni, Università di Milano-Bicocca
Paolo Orefice, Università di Firenze
Cristina Palmieri, Università di Milano-Bicocca
Fausta Sabatano, Centro Educativo Regina Pacis di Pozzuoli - Napoli
Mario Schermi, LUDÉ, Libera Università dell’Educare, Messina
Maura Striano, Università di Napoli “Federico II”
Simonetta Ulivieri, Università di Firenze
Alessandro Vaccarelli, Università di L’Aquila

I volumi pubblicati nella collana
sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.



A cura di
Stefania Mariantoni, Alessandro Vaccarelli

Individui, comunità e istituzioni in emergenza

Intervento psico-socio-pedagogico
e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe

Prefazione di Simonetta Ulivieri

I territori dell'educazione

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS



Il volume è stato interamente finanziato dal contributo del Consiglio regionale Lazio al progetto “Velino for Children, un anno dopo” – Deliberazione 169 del 22/11/2017 del Consiglio Regionale Lazio

Foto di copertina di Barbara Vaccarelli

Copyright © 2018 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia*
(CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

A Benedetta, Caterina, Emanuel, Ilaria, Ivan, Giuseppe, Sergio, Stefano. I loro banchi vuoti sono lo sprone per reclamare ogni giorno il bisogno di etica e di lungimiranza.

Ai bambini e alle bambine delle catastrofi.

Indice

| | | |
|--|------|----|
| Saluti istituzionali , di <i>Giovanni Lorenzini</i> | pag. | 15 |
| Prefazione , di <i>Simonetta Ulivieri</i> | » | 17 |

Parte I **Dal sisma di Amatrice 2016** **ai modelli di intervento integrato**

| | | |
|---|---|----|
| 1. Il progetto <i>Velino for Children</i>: il sostegno all'infanzia, alla genitorialità, agli operatori socio-educativi nell'emergenza sisma e nel post-emergenza , di <i>Stefania Mariantoni, Alessandro Vaccarelli</i> | » | 27 |
| 1.1. Il terremoto di Amatrice e della Valle del Velino: il Progetto Velino for Children come risposta psico-socio-educativa alla catastrofe | » | 27 |
| 1.2. Quadro normativo, politiche sociali ed educative, implementazione progettuale | » | 35 |
| 2. Ripartire dalla Scuola. Diario di un avvio incerto e coraggioso nell'Istituto onnicomprensivo di Amatrice , di <i>Maria Rita Pitoni</i> | » | 42 |
| 2.1. Premessa | » | 42 |
| 2.2. Amatrice <i>anno zero</i> : ripartire dalla scuola | » | 43 |
| 2.3. Le criticità affrontate e i punti di forza del sistema scuola | » | 48 |
| 2.4. Le lezioni apprese e le sfide future | » | 49 |

Parte II
Le istituzioni in emergenza

| | |
|--|---------|
| 3. Dalla cultura dell'emergenza alla cultura del rischio: potere pubblico e gestione delle emergenze, di Loredana Giani, Annarita Iacopino, Maria Di Colli | pag. 55 |
| 3.1. Considerazioni introduttive | » 55 |
| 3.2. Rischio e responsabilità | » 56 |
| 3.3. Il sistema decisionale delle pubbliche amministrazioni tra scienza e diritto. La tecnica come chiave interpretativa della complessità | » 58 |
| 3.4. Pianificazione e programmazione del rischio per un sistema resiliente | » 61 |
| 3.5. Il sistema di protezione civile | » 62 |
| 3.6. La riforma del sistema: la legge delega del 2017 | » 66 |
| 3.7. Lo sviluppo e l'organizzazione delle politiche sociali e del servizio sociale nelle situazioni di emergenza | » 70 |
| 3.8. L'assistente sociale nelle situazioni di crisi. Casi a confronto | » 71 |
| | |
| 4. Identità sociale e sistema sociale complesso nei contesti di emergenza e post-emergenza: esperienze attive di un'istituzione resiliente. VI Comunità Montana del Velino: prove d'assestamento di un'istituzione resiliente, di Stefania Mariantoni | » 78 |
| 4.1. Premessa | » 78 |
| 4.2. Sistema complesso e identità sociale nella prima fase post sisma | » 79 |
| 4.3. Lavoro di rete per l'attuazione di politiche sociali adattive centrate sulla persona | » 81 |
| 4.4. Raccomandazioni forti per una ricostruzione resiliente del territorio | » 83 |
| 4.5. Conclusioni | » 84 |
| | |
| 5. Integrare le azioni locali, regionali e nazionali, di Federica Borelli | » 86 |
| 5.1. Premessa | » 86 |
| 5.2. Il ruolo e la sfida all'integrazione della Regione | » 87 |
| 5.3. Darsi obiettivi e misurarsi | » 87 |
| 5.4. La famiglia al centro | » 88 |
| 5.5. Un esempio di buone pratiche nel territorio della valle del Velino | » 91 |

| | | |
|--|------|-----|
| 6. Spunti di riflessione per una progettazione europea integrata e sostenibile in situazioni di (post)emergenza, di <i>Valentina Castello</i> | pag. | 93 |
| 6.1. Premessa | » | 93 |
| 6.2. Cosa è e cosa non è la progettazione europea in (post)emergenza: cinque spunti di riflessione | » | 94 |
| 6.3. Alcune considerazioni di sintesi | » | 101 |
| 7. <i>Resilient clinic governance. Esperienze di governo clinico</i> resiliente per una risposta di salute efficace: nuovi modelli proattivi di assistenza e di erogazione delle prestazioni sanitarie nella Valle del Velino dopo il sisma 2016, di <i>Marinella D’Innocenzo</i> | » | 103 |
| 7.1. Premessa | » | 103 |
| 7.2. Assunti di base per un <i>governo clinico</i> integrato orientato alla resilienza di sistema | » | 103 |
| 7.3. Linee operative di massima per un governo clinico di prossimità come risposta efficace ai bisogni di salute del territorio | » | 106 |
| 7.4. Conclusioni | » | 108 |

Parte III

Individuo, comunità, territorio: uno sguardo multi e interdisciplinare

| | | |
|---|---|-----|
| 8. Quando i bambini hanno paura e gli adulti sono spaventati: teoria dell’attaccamento e risorse della comunità, di <i>Viviana Langher</i> | » | 113 |
| 8.1. La teoria dell’attaccamento e i ruoli del <i>caregiver</i> | » | 113 |
| 8.2. Essere <i>caregiver</i> nei contesti di catastrofe | » | 116 |
| 9. La relazione d’aiuto in emergenza, di <i>Carla Iorio</i> | » | 119 |
| 9.1. Conoscere le reazioni di <i>stress</i> delle vittime di calamità naturali | » | 119 |
| 9.2. La relazione d’aiuto come risorsa “antisismica” nei contesti emergenziali | » | 124 |
| 10. Narrazioni autobiografiche e servizio sociale nei contesti di post-emergenza, di <i>Cosimo Mangione</i> | » | 132 |
| 10.1. Biografia e servizio sociale | » | 132 |
| 10.2. Il contributo del servizio sociale nei contesti post-emergenziali | » | 134 |

| | | |
|--|------|-----|
| 10.3. Un'illustrazione empirica: l'intervista con Domenica Ferrini | pag. | 137 |
| 10.4. Conclusioni | » | 139 |
| 11. Educazione e comunità competente , di <i>Marco Catarci</i> | » | 143 |
| 11.1. Territorio e comunità | » | 143 |
| 11.2. La comunità competente | » | 146 |
| 11.3. Educazione di comunità | » | 148 |
| 11.4. Progettazione educativa territoriale | » | 151 |
| 12. Comunità e post-emergenze: "Il territorio dei miei sogni" per ricostruire il futuro , di <i>Lina Maria Calandra</i> | » | 154 |
| 12.1. Il territorio: parliamone! | » | 154 |
| 12.2. L'importanza dei luoghi della quotidianità nei contesti di post-emergenza | » | 155 |
| 12.3. La responsabilità della ricerca: ricostruire il futuro dai sogni | » | 164 |

Parte IV

Il lavoro pedagogico nelle situazioni di catastrofe

| | | |
|---|---|-----|
| 13. Educazione, catastrofe, resilienza, resistenza: il lavoro di cura socio-educativo in emergenza , di <i>Alessandro Vaccarelli</i> | » | 171 |
| 13.1. Per una pedagogia dell'emergenza | » | 171 |
| 13.2. Catastrofi ed emergenze: i fronti dell'intervento educativo | » | 172 |
| 13.3. Resilienza, resistenza, cura educativa | » | 174 |
| 13.4. La cura educativa nelle situazioni di catastrofe | » | 177 |
| 14. L'uso del mediatore narrativo cinematografico come strumento educativo e formativo nelle situazioni emergenziali e post-emergenziali , di <i>Fabio Bocci</i> | » | 182 |
| 14.1. Premessa | » | 182 |
| 14.2. Il cinelinguaggio come mediatore pedagogico | » | 185 |
| 14.3. Una possibile proposta per la pedagogia emergenziale e post emergenziale | » | 188 |
| 15. Quando i Bisogni Educativi diventano Speciali (BES). La didattica inclusiva nei contesti ad alta criticità e i bisogni formativi degli insegnanti , di <i>Maria Vittoria Isidori</i> | » | 193 |
| 15.1. Insegnare e apprendere nei contesti di crisi | » | 193 |

| | |
|--|----------|
| 15.2. Le condizioni di grave criticità: un bisogno educativo speciale? | pag. 194 |
| 15.3. Gli interventi didattici <i>evidence based</i> | » 196 |
| 16. Un racconto... è un diritto di tutti. Narrazione, comunità, contesti di crisi, di Elena Zizioli | » 202 |
| 16.1. Il viaggio di Alice. Un viaggio per tutti i bambini | » 202 |
| 16.2. Le narrazioni nei programmi di <i>special care</i> | » 204 |
| 16.3. Le scelte in emergenza: l'incontro con le storie | » 206 |
| 16.4. Dall'Io al Noi, dall'individuo alla comunità: il cielo è di tutti | » 208 |
| 17. Patrimoni locali, identità e linguaggi: educare "ai e con i" beni culturali e ambientali in aree ad elevata fragilità, di Antonella Nuzzaci | » 213 |
| 17.1. Educare ai patrimoni e ai paesaggi per arginare lo "spiazzamento esistenziale" | » 213 |
| 17.2. Patrimoni, paesaggi e memoria | » 214 |
| 17.3. Educare ai linguaggi dei patrimoni nelle aree di fragilità: comunità e identità locale | » 217 |
| 17.4. Nei territori e nei patrimoni | » 221 |
| 18. Il rischio come possibilità educativa: dallo "spazio interstiziale" alla comunità, di Silvia Nanni | » 230 |
| 18.1. Orientare pedagogicamente il rischio | » 230 |
| 18.2. Soggetto e ambiente: le interazioni | » 231 |
| 18.3. Dare significato agli "spazi interstiziali" | » 233 |
| 18.4. La <i>Learning city</i> e la <i>Lifelong learning</i> per un cambiamento apprenditivo | » 235 |
| 19. L'Aquila 2009. Shock economy e rischi di marginalità sociale tra la popolazione adulta, di Edoardo Puglielli | » 239 |
| 19.1. La gestione del post-disastro | » 239 |
| 19.2. I rischi di marginalità sociale tra la popolazione adulta | » 243 |
| 20. Coltivare memorie: la Storia dopo il terremoto, di Silvia Mantini | » 249 |
| 20.1. Premessa | » 249 |
| 20.2. Ricostruzioni identitarie: L'Aquila 1703-2009 | » 250 |
| 20.3. La nostalgia del futuro: è possibile convivere con il terremoto? | » 255 |

| | | |
|--|------|-----|
| 21. La storia e i terremoti: lo studio del passato per le prospettive del presente e del futuro , di <i>Stefano Boero</i> | pag. | 260 |
| 21.1. Premessa | » | 260 |
| 21.2. Il terremoto di Amatrice (1639) | » | 261 |
| 21.3. La percezione del 1646 all'Aquila | » | 263 |
| 21.4. 14 gennaio e 2 febbraio 1703 | » | 265 |
| 21.5. Il terremoto del 1762 | » | 267 |
| | | |
| 22. Educare al rischio sismico. Per una migliore diffusione della “Cultura della Prevenzione” , di <i>Christian Del Pinto</i> | » | 271 |
| 22.1. Premessa: brevi considerazioni sulla didattica dei fenomeni fisici | » | 271 |
| 22.2. Un fenomeno lontano nel tempo e nello spazio... ma solo in apparenza | » | 272 |
| 22.3. Perdite incalcolabili | » | 273 |
| 22.4. Tre e trentadue: il sistema mostra le proprie criticità | » | 274 |
| 22.5. Una dilagante e pandemica ignoranza | » | 276 |
| 22.6. Terremoti inattesi... ma non troppo! | » | 277 |
| 22.7. Edificare il Tempio della Prevenzione | » | 279 |

Parte V Pratiche ed esperienze

| | | |
|--|---|-----|
| 23. L'esperienza di <i>Velino for Children</i> e il lavoro di rete , di <i>Nicoletta Di Genova</i> | » | 285 |
| 23.1. <i>Velino for Children</i> : il viaggio tra resilienza e resistenza | » | 285 |
| 23.2. Integrarsi nella rete: “Il tutto è più della somma delle singole parti” | » | 287 |
| 23.3. L'analisi delle ricorrenze: le “parole di <i>Velino for Children</i> ” | » | 291 |
| | | |
| 24. La formazione degli insegnanti e degli operatori socio-educativi nel Lazio e in Abruzzo (sisma 2016 e sisma 2017) , di <i>Alessandro Vaccarelli</i> | » | 297 |
| 24.1. Gli insegnanti nelle catastrofi: il sostegno alla resilienza professionale | » | 297 |
| 24.2. La formazione degli insegnanti nel progetto <i>Velino for Children</i> | » | 299 |
| 24.3. La narrazione e l'approccio autobiografico come motori della formazione | » | 301 |

| | |
|--|----------|
| 24.4. L'impatto della catastrofe sulla professionalità degli insegnanti: dimensioni qualitative e quantitative | pag. 304 |
| 24.5. La valutazione del corso | » 309 |
| 25. L'intervento di Save the Children, a cura dell'Unità Emergenze Domestiche di Save the Children Italia | » 313 |
| 25.1. L'intervento di Save the Children nelle situazioni di emergenza | » 313 |
| 25.2. Gli spazi a misura di bambino e il loro funzionamento | » 315 |
| 25.4. Il <i>Centro Giovani 2.0</i> : il centro socio-educativo di Save the Children ad Amatrice | » 319 |
| 25.5. Conclusioni | » 322 |
| 26. L'esperienza dell'associazione di volontariato Psicologi per i popoli, di Massimo De Santis | » 324 |
| 26.1. Premessa | » 324 |
| 26.2. Psicologi per i Popoli nel progetto "Tutori di Resilienza" | » 325 |
| 27. Dal trauma alla trama. SETA: Strategie di Elaborazione del Trauma attraverso le Arti performative, di Umberto Mauro Salvatore Caraccia, Federica Scappa | » 333 |
| 27.1. Introduzione: il metodo SETA | » 333 |
| 27.2. Assunti di base dell'intervento SETA | » 336 |
| 27.3. Dispositivi applicati | » 337 |
| 27.4. Conclusioni | » 340 |

Parte VI Testimonianze e narrazioni

| | |
|---|-------|
| 28. Una sindaca in emergenza, di Maria Antonietta Di Gaspare | » 343 |
| 29. Un educatore in emergenza, di Fabio Centi Pizzutilli | » 351 |
| 29.1. L'emergenza educazione: Amatrice e il terremoto | » 351 |
| 29.2. I tempi e gli spazi dell'educazione in emergenza | » 356 |
| 29.3. Il portabagagli dell'educatore in emergenza | » 358 |
| 29.4. L'emergenza vissuta: fare l'educatore in situazioni di crisi | » 360 |
| 29.5. Fate largo, ora parlano loro dell'emergenza | » 361 |

| | | |
|---|------|-----|
| 30. Breve diario della vice preside di Amatrice , di <i>Maria Teresa Marinelli</i> | pag. | 364 |
| 31. Un insegnante in emergenza , di <i>Andrea Innocenzi</i> | » | 369 |
| 32. Una psicologa in emergenza , di <i>Veronica Valerio</i> | » | 379 |
| 32.1. Contesto d'emergenza | » | 380 |
| 32.2. Un lavoro costante | » | 383 |
| 32.3. Le emozioni, compagne di lavoro | » | 385 |
| 32.4. L'io interiore: un'emergenza psichica | » | 386 |
| 32.5. L'emergenza come crescita personale e professionale | » | 388 |
| I Curatori | » | 389 |
| Gli Autori e le Autrici | » | 391 |

Saluti istituzionali

di *Giovanni Lorenzini*

Un sistema di rete per rispondere concretamente alle immediate esigenze della scuola e della comunità di riferimento, coinvolte direttamente dal sisma e dalle sue critiche conseguenze. Un esempio virtuoso, di fattiva collaborazione fra numerose Istituzioni territoriali, tra cui l'Ufficio Scolastico Provinciale di Rieti: è questo l'ingranaggio che ciascuno dei suoi elementi, ognuno con la propria competenza e nel rispetto del proprio ruolo, ha costruito ed animato per accogliere e per dare risposte concrete ai bisogni che i cittadini, con particolare riferimento al personale scolastico, hanno manifestato. Supporto psicologico ed interventi specifici di formazione ed informazione non solo in risposta ad un'esigenza personale ma come strumento resiliente dell'adulto nei confronti dei più piccoli. Nel registrare tali istanze e nel fornirvi risposte concrete si colloca, nel sistema di rete, il contributo dell'Ufficio Scolastico provinciale di Rieti che ha riconosciuto nella formazione del personale scolastico una priorità.

La capacità di lavorare in squadra, di riconoscere obiettivi comuni, la condivisione di risorse diverse ma complementari, la comunicazione e la sinergia degli interventi hanno di fatto già trasmesso un messaggio implicito di serenità e di rinascita per coloro che sono stati testimoni di una dimensione del trauma post sisma dilatata rispetto ad una connotazione unicamente territoriale.

Gli interventi formativi a cura dei Docenti Ricercatori delle Università dell'Aquila e di Roma Tre hanno tessuto una trama conoscitiva ed operativa alla quale si sono ancorati i contributi di molteplici figure professionali ognuna delle quali ha rappresentato per gli oltre 656 corsisti (solo per la provincia di Rieti), tra docenti e altro personale operante in ambiente scolastico, un indispensabile contributo.

L'esperienza condotta insieme sino ad ora è indubbiamente fonte di compiacimento per tutti gli attori coinvolti che hanno investito e creduto

nel significato del proprio operato e intende presentarsi come buona prassi nell'ordinario, quanto mai articolato incontro fra le attese di una comunità e delle Istituzioni preposte a soddisfarle.

Giovanni Lorenzini
Direttore dell'Ufficio Scolastico di Rieti

Prefazione

di *Simonetta Ulivieri*

Un altro terremoto, il 24 agosto 2016, irrompe nella vita quotidiana di un Paese, come il nostro, che dimentica troppo spesso, tra i tanti rischi che lo caratterizzano, quello di poggiare su un territorio fortemente sismico.

In quel giorno e nei giorni a seguire, con un'Italia intera incollata davanti alla televisione, ad Amatrice, Accumoli, Arquata del Tronto, così come in tanti altri piccoli centri dell'Appennino centrale, si consumava l'ennesima "scena" di catastrofe: una macchina dell'emergenza in azione per salvare il salvabile, per recuperare le centinaia di vittime, per salvare altre vite umane, per gestire le migliaia di sfollati. Un dolore non soltanto "interno" alle storie rappresentate e alla partecipazione umana ed empatica al dolore altrui, ma anche generato dalla presa d'atto di qualcosa che non funziona, non già nella macchina dell'emergenza quanto piuttosto di quella della prevenzione. Quello del 24 agosto non è il primo terremoto e non sarebbe stato nemmeno l'ultimo, se pensiamo che solo a distanza di pochi mesi, sequenze sismiche di forte intensità hanno continuato a colpire quei territori, quelle popolazioni, quelle comunità. I geologi, peraltro, ci avvertono: ce ne saranno molti altri ancora, è nella natura del nostro stesso territorio.

Mi trovo a presentare un libro che, nel descrivere e nell'argomentare teorie, prospettive di intervento, risultati di ricerca, modelli educativi e di azione psicosociale, è denso di narrazioni, anche di tipo autobiografico. Nel rispetto di questa sua caratteristica, partirò anche io con una mia breve narrazione, essendo stata coinvolta nei progetti pedagogici implementati ad Amatrice e nella Valle del Velino come Presidente della Società Italiana di Pedagogia.

Appresa la notizia del terremoto, il mio pensiero è subito andato ai colleghi dell'Università dell'Aquila, che già nel 2009 avevano affrontato una situazione analoga e che, per la vicinanza alle zone di questo nuovo evento

sismico, volevo assolutamente sentire per avere notizie e rassicurazioni. Chiamo dunque Vaccarelli, che mi tranquillizza sulla sua situazione personale, quella delle altre colleghe e degli amici aquilani: solo tanta paura, ma tutto bene, in fin dei conti. Mi avvisa della sua imminente partenza per Amatrice, per verificare i bisogni dei bambini e delle bambine e per capire cosa fare e come contribuire all'interno di quel tragico scenario.

All'Aquila, dopo il sisma che la rase al suolo nel 2009, il gruppo dei pedagogisti che collaboravano con Rosella Frasca, si era molto dato da fare per affrontare, attraverso l'educazione e la formazione, i tanti problemi legati alla ricostruzione sociale e culturale che coinvolgevano, dai bambini agli adulti, la popolazione terremotata. Nacque, da quella esperienza, una prospettiva di studio, di riflessione e di intervento, che, sulla scorta di altre discipline attigue, si configurò come *pedagogia dell'emergenza*¹. Alessandro Vaccarelli si trovava quindi a partire per Amatrice con quel bagaglio di esperienza, accompagnato da un gruppo di giovani educatrici ed educatori che si accingevano a fare i conti con un *déjà-vu*, questa volta però nei panni non più delle vittime ma dei "soccorritori".

Nel 2016 ero nel pieno del mio mandato in qualità di Presidente della Società Italiana di Pedagogia (SIPED), un mandato molto orientato a valorizzare un'idea di *pedagogia militante*², attenta ai contesti, ai bisogni, ai territori, ad un mondo sociale che – tra emergenze in senso lato intese ed emergenze in senso stretto considerate – vive nei nostri tempi tanta *liquida* inquietudine e per il quale pensiamo che ci sia molto più bisogno di *pedagogia*, di *educazione*, di *formazione*, di quello che a livello di opinione pubblica si possa immaginare. La *pedagogia dell'emergenza*, che aveva mosso i suoi primi passi proprio nel post-terremoto aquilano, come pedagogia relativamente "giovane", attenta agli individui e alle comunità, risponde pienamente ad un'idea di militanza pedagogica, densa di carica civica e democratica, rilanciata e rinvigorita dai nuovi interventi che si andavano profilando ad Amatrice, nella valle del Velino, nei borghi dell'Appennino centrale. Relativamente giovane perché grandi precursori nella storia dell'educazione e della pedagogia avevano intrapreso percorsi di riflessione e di intervento pedagogico, poi trascurati e mai approfonditi sufficientemente. Basti, tra tutti, pensare a Rousseau e alle sue modernissime considerazioni sul terremoto che colpì Lisbona nel 1755, anticipatrici

1. Isidori M.V., Vaccarelli A., *Pedagogia dell'emergenza/Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*, FrancoAngeli, Milano, 2013.

2. Cfr. Tomarchio M., Ulivieri S. (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa, 2015.

di quella che sarebbe poi diventata la *cultura del rischio*³. E basti pensare al lavoro di Maria Montessori che, tra il terremoto di Reggio Calabria e Messina e le catastrofi della storia, dedica grande attenzione ai bambini terremotati e a quelli profughi della Grande Guerra. La Montessori arrivò ad elaborare l'idea di una *Croce Bianca dei Bambini*, che, seppure mai realizzata, segnala un modello chiaro, lungimirante, anticipatore di quelle che poi sarebbero diventate le grandi organizzazioni internazionali a difesa e a tutela dell'infanzia nelle situazioni di emergenza e catastrofe⁴.

Torniamo ai giorni del terremoto in Italia centrale. Tante telefonate tra me e Vaccarelli sono seguite alla prima. *Report* sempre intensi, carichi di emozione, ricchi di fatti, episodi, aneddoti. Sta nascendo qualcosa di importante e la mia stessa voglia di fare qualcosa, anche come Presidente della Società Italiana di Pedagogia, si concretizza nella costruzione di una rete di Colleghi e Colleghe, che si mettono a disposizione, che vogliono sostenere gli interventi educativi, che chiedono informazioni sugli eventi. Nasce il progetto *Velino for Children* che l'intero Direttivo SIPED decide di sostenere e patrocinare.

Veniamo dunque al libro. Esso si presenta come un lavoro costruito secondo un'attenta "architettura", complessa per la varietà dei suoi contributi e dimensionata, sempre, sul terreno del rapporto tra teoria e prassi. L'impianto, per i problemi affrontati, non può che essere di taglio multi-interdisciplinare. Le catastrofi e le emergenze aprono scenari dell'umano segnati dall'ipercomplessità, ponendo ai nostri occhi l'evidente significato di quello che, dal punto di vista scientifico, intendiamo per "problema". E qui viene alla mente il Popper delle *Congetture e confutazioni*, quando affermava che "non siamo studiosi di certe materie, bensì di problemi". O il Dewey de "Le fonti di una scienza dell'educazione", che ci stimola a non essere mai autoreferenziali e a nutrire l'*esperienza* educativa di saperi e prospettive diverse. O, ancora, pensiamo al Morin de "La testa ben fatta", alle sue riflessioni sull'ipercomplessità che caratterizza il reale, la sua conoscenza e che non può prescindere, oggi più di ieri, da un approccio di tipo inter-poli-trans-disciplinare.

Il volume affronta dunque un *problema*, quello delle emergenze e della loro gestione, seguendo un filo rosso pedagogico (l'educazione è sempre al

3. Voltaire, Rousseau, Kant, *Sulla catastrofe. L'illuminismo e la filosofia del disastro* (a cura di Tagliapietra A.), Bruno Mondadori, Milano, 2004.

4. Cfr.: Montessori M., *Croce Bianca*, in "Attività femminile sociale", aprile 1918, n. 4; Montessori M., *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano, 1999; Pironi T., *Da Maria Montessori a Margherita Zoebeli: l'impegno educativo nei confronti dell'infanzia traumatizzata dalla guerra*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 2016, 8:2; Vaccarelli A., *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2016.

centro), ma senza rinunciare alle tante implicazioni che, collateralmente o in maniera centrata e diretta, hanno a che fare con l'educativo: implicazioni psicologiche, sociologiche, geografiche, giuridiche, storiche, organizzative, ecc. Tutto ruota intorno ad un'esperienza, quella di *Velino for Children* (Mariantoni, Vaccarelli, *infra*), nata dalla stretta collaborazione tra la Comunità Montana del Velino e l'Università dell'Aquila, che ha provato ad affrontare, in maniera sistemica e nell'ottica del *lavoro di rete*, un'emergenza educativa che a trecentosessanta gradi è andata a toccare gli individui, le generazioni, i gruppi, l'intera comunità. Si parla di un progetto che, grazie alla sua credibilità scientifica, ha avuto significativamente credito da parte di importanti istituzioni, comprese quelle accademiche e scientifiche: la *task force* del MIUR per l'emergenza, la Regione Lazio, la Società Italiana di Pedagogia, il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre, il *Grupo de Innovación Educativa ARETÉ* dell'Università Politecnica di Madrid, la Facoltà di Servizio Sociale dell'Università di Norimberga, Rai Scuola.

Il libro restituisce il senso di questa esperienza attraverso i suoi tanti attori (del mondo accademico, delle istituzioni locali, delle associazioni impegnate sul campo, della scuola, delle onlus che si dedicano alle emergenze), costruendo non solo un discorso e un percorso multi/inter/transdisciplinare, ma anche (nel rispetto dell'idea di *rete*) di tipo interprofessionale.

I risultati del progetto e del lavoro di ricerca e monitoraggio non sono l'unico obiettivo che il volume intende raggiungere. Si vuole, con esso, anche tentare di costruire un modello di intervento che, con le dovute contestualizzazioni alle più svariate situazioni di catastrofe, potrà essere replicato e approfondito.

La prima parte, di carattere introduttivo, "localizza" le esperienze generatrici di tutto questo percorso, che, dunque, procede dal particolare al generale, dalle peculiarità del progetto e delle situazioni affrontate al discorso più ampio, che non rinuncia, anzi approfondisce e arricchisce, le prospettive teoriche. Il progetto *Velino for Children*, con le sue sei macroazioni, viene raccontato da Stefania Mariantoni e Alessandro Vaccarelli, l'una coordinatrice per l'implementazione, l'altro coordinatore scientifico. In una forma che ha molto di narrativo e autobiografico, la Dirigente Scolastica di Amatrice, Maria Rita Pitoni, ci apre lo sguardo sulla realtà di un centro storico distrutto, della sua comunità scolastica e dei bisogni a cui rispondere.

La seconda parte del volume affronta invece il tema delle istituzioni in emergenza ed apre con il contributo, di taglio giuridico, di Loredana Giani, Annarita Iacopino, Maria Di Colli, che ricostruiscono il quadro dell'amministrazione del rischio, alla luce dei principi di precauzione e prevenzione, con un'analisi critica del sistema italiano di protezione civile. Si dà poi

risalto ad un tema, quello della *resilienza istituzionale* e della complessità dei sistemi in situazione di post-catastrofe (Mariantoni), rispetto al quale si pongono questioni di rilevanza cruciale: come integrare le azioni locali, regionali e nazionali (Borelli); quali strumenti progettuali attivare sui luoghi colpiti da catastrofe e quali strategie per la loro implementazione (Castello); come favorire, dal punto di vista sociosanitario, il benessere delle popolazioni (D’Innocenzo).

La terza parte del volume affronta le emergenze ora dal punto di vista degli individui, ora dal punto di vista delle comunità e, ancora, nella prospettiva dei luoghi e dei territori. Le paure dei bambini e degli adulti (Langher) e la relazione di aiuto nelle catastrofi (Iorio) rappresentano i temi relativi ai necessari approfondimenti di taglio psicologico, che arrivano a presentarsi anche nella veste di *linee guida* da seguire quando a scuola, ad esempio, gli insegnanti devono affrontare i temi del lutto, del trauma, dei portati emotivi che accompagnano le catastrofi naturali. Marco Catarci, con il suo contributo sulle *comunità competenti*, esamina invece il problema delle emergenze dal punto di vista della pedagogia sociale, mettendo in rilievo il forte rapporto tra educazione e senso della comunità, rapporto che va approfondito proprio nelle situazioni ad alta criticità. Il concetto di comunità viene esplorato anche dal punto di vista della geografia sociale, e dunque posto in stretta connessione con l’idea di territorio, di partecipazione, di rilancio dei rapporti democratici, fortemente minati dalle dinamiche che accompagnano i processi decisionali in situazioni di emergenza (Calandra). Mangione, in una prospettiva sociologica, “colpendo” soprattutto la figura dell’assistente sociale, che pur sempre è implicata in un’idea di *cura educativa*, ci offre la possibilità di approfondire le valenze dell’approccio autobiografico e dell’intervista narrativa che, potremmo dire, riuniscono in sé sia le questioni epistemologiche, in quanto dispositivi metodologici, sia le questioni professionali (l’intervista come momento di *cura* nel lavoro sociale ed educativo).

Veniamo alla quarta parte del volume, quella che si caratterizza per un maggior numero di contributi squisitamente pedagogici. L’apertura è di Alessandro Vaccarelli, che esplicita i concetti chiave che nutrono l’idea di pedagogia dell’emergenza, presentata come *pedagogia specialistica*, al tempo stesso riflessiva, orientata all’apertura interdisciplinare, operativa e, infine, trasformativa. *Resilienza* e *resistenza* vengono proposti come concetti-guida per un lavoro educativo in emergenza che assume sempre i caratteri della *liquidità* e dell’ipercomplessità. Seguono diversi contributi che ci consentono di esaminare prospettive pedagogiche e didattiche specifiche e le loro applicazioni in ambito emergenziale. Come si insegna e si apprende nelle situazioni emergenziali? Quale posto ha il concetto di BES (Bisogni educativi speciali) in quelle scuole che vivono forti criticità legate

a traumi, lutti, distruzioni? Queste le domande al centro del contributo di Maria Vittoria Isidori, didatta aquilana, impegnata anche lei da anni sul fronte dello studio delle emergenze. Fabio Bocci approfondisce invece il tema del cinema e dei suoi numerosi utilizzi in educazione e formazione. Trauma, resilienza, *stress*, ma anche la percezione delle catastrofi: come può il linguaggio filmico aiutare i soggetti nei loro percorsi di crescita segnati da eventi fortemente critici?

Il tema della promozione della *resilienza* attraverso le letture e le narrazioni viene affrontato da Elena Zizioli, che contestualizza dentro le cornici della catastrofe naturale le fertili esperienze, nutrite di prospettive teoriche fortemente innovative, condotte in altri luoghi emergenziali: Lampedusa, isola dell'accoglienza, meta di arrivo di tante persone portate lì da catastrofi per lo più di tipo politico e umanitario. Torna, con il contributo di Antonella Nuzzaci, il tema del territorio e dei patrimoni culturali, come risorsa da salvare e preservare nelle situazioni di rischio e catastrofe, ma anche come fattori di rilancio e sviluppo, da cui ripartire per una ricostruzione che parte dall'educativo e arriva alla comunità, al suo *empowerment*, al suo posizionamento sociale ed economico. Prospettive critiche e trasformative vengono affrontate da Silvia Nanni ed Edoardo Puglielli, giovani pedagogisti che affrontano, in un caso, il tema del rischio e dell'educazione di comunità e, nell'altro caso, i rischi che si corrono a catastrofe avvenuta: marginalità sociale, indebolimento dei processi partecipativi, *shock economy*. Seguono interessanti contributi di studiosi di altre discipline, che hanno intelligentemente declinato le loro considerazioni sulle traiettorie assiologiche del pedagogico: la storia dei terremoti (Mantini, Boero) quanto è importante per attivare memoria, per educare al rischio, per rendere più consapevoli i soggetti in formazione? E poi i saperi scientifici, con il contributo di Christian Del Pinto che ci parla del loro ruolo, anche nella scuola, della costruzione di un'idea di *prevenzione* ancora da edificare efficacemente, che deve diventare prima di tutto un tratto culturale, insito nella nostra coscienza civile.

Arriviamo, con la parte quinta, ad una selezione di pratiche ed esperienze condotte nella valle del Velino dal progetto *Velino for Children*, ma anche da altre organizzazioni accreditate sulla scena internazionale nel lavoro di cura educativa con le infanzie più a rischio, che hanno svolto un lavoro mirato ed efficace, con la realizzazione del Centro Giovani 2.0, anche ad Amatrice (Save the Children). Come ha funzionato il lavoro di rete è il tema trattato da Nicoletta Di Genova, che riporta anche i dati qualitativi di una ricerca svolta sulle diverse professionalità coinvolte nelle progettualità educative di *Velino for Children*. L'ampio lavoro di formazione degli insegnanti, esteso dopo le scosse di ottobre 2016 e gennaio 2017, anche all'intera provincia di Rieti e all'Abruzzo aquilano e teramano e che ha

interessato quasi 1000 docenti, restituisce l'idea – verificata attraverso un monitoraggio scientifico – di un modello da applicare anche in altri contesti (Vaccarelli). E poi la creatività, le arti performative, il *training* teatrale: il programma SETA (Strategie di Elaborazione del Trauma attraverso le Arti performative) viene esposto nei suoi presupposti teorici, molto ancorati ad un linguaggio di tipo psicodinamico (Caraccia, Scappa).

Ultime, ma non ultime, le *narrazioni*. Come pedagogisti, sappiamo quanto esse siano importanti, diremmo necessarie, non solo nel lavoro di *cura educativa*, nel consentire ai soggetti di dare senso e significato anche alle situazioni più traumatiche, ma anche nella dimensione che rende la nostra una professionalità efficace e resiliente: la riflessività. L'ultima parte del volume, la quinta, raccoglie così le narrazioni, intense e significative, degli operatori. Il punto di vista dell'educatore, che nutre anche di riflessioni teoriche il lavoro svolto e il portato emotivo che ha accompagnato la sua professionalità, viene raccontato da Fabio Centi, attivo sui fronti del Progetto *Velino for Children* e poi chiamato a ricoprire il ruolo di coordinatore al Centro Giovani 2.0 di Save the Children. Leggere queste considerazioni consente di ribadire, ancora una volta, l'importanza di una legge di recentissima approvazione, la legge Iori, che tutela e disciplina questa importantissima professione, anche quando essa si declina nelle situazioni di emergenza⁵. E poi il punto di vista della psicologa (Veronica Valerio), che mette a nudo le emozioni di chi opera sul campo: un lavoro importante, questo, per non “affondare” nelle emozioni altrui, per essere sempre presenti a sé e all'altro, nel delicato lavoro di ascolto e di supporto. Le parole degli insegnanti di Amatrice, Maria Teresa Marinelli e Andrea Innocenzi, sono la voce della migliore scuola militante, la testimonianza di un lavoro carico di senso dell'umano, di etica, di resilienza e di resistenza. Maria Antonietta Di Gaspere, sindaca di Borbona, uno dei paesi colpiti dalla catastrofe, con il suo contributo, dà voce alla comunità, consente di “visualizzare” complessivamente che cosa è un terremoto e fa tornare alla mente le parole di Silone, quando per il sisma che colpì Avezzano nel 1915, si trovò a scrivere: «Passata la paura, la disgrazia collettiva, si trasformava in occasione di più larghe ingiustizie». Il governo del territorio non può prescindere da un senso di giustizia che lo orienta, da una visione sistemica e complessiva che rispetti il locale, le sue potenzialità, le sue risorse

5. Si veda a questo proposito il numero monografico della Rivista “Pedagogia oggi” (2, 2017), *Cultura pedagogica e professioni educative Come formare Educatori e Pedagogisti*, interamente dedicato alla Legge Iori e arricchito delle prospettive pedagogiche che potranno, grazie ad essa, trovare nuovi impulsi. Si segnala, al suo interno, anche il contributo di Vaccarelli A., *Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe*. Il numero della Rivista è interamente consultabile on line: <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/index>.

umane, rafforzando le relazioni, il senso di comunità, anche e soprattutto attraverso i processi educativi. La scommessa di ripresa diventa così una scommessa di sviluppo.

Il libro, nel suo complesso, potrà essere, nella sua formula cartacea e *open access*, un punto di riferimento per tutti coloro che sono e saranno impegnati sul campo nella progettazione pedagogica in situazioni di emergenza, per le comunità di pratica e per tutti quegli studiosi che si avvicineranno a queste ultime frontiere dell'educazione e della formazione.

Simonetta Olivieri

Past President della SIPED, Società Italiana di Pedagogia

Parte I

**Dal sisma di Amatrice 2016
ai modelli di intervento integrato**

1. Il progetto *Velino for Children*: il sostegno all'infanzia, alla genitorialità, agli operatori socio-educativi nell'emergenza sisma e nel post-emergenza

di *Stefania Mariantoni, Alessandro Vaccarelli*¹

1.1. Il terremoto di Amatrice e della Valle del Velino: il Progetto Velino for Children come risposta psico- socio-educativa alla catastrofe

Questo volume nasce a seguito degli interventi condotti dopo il terremoto che ha colpito Amatrice, il territorio della Valle del Velino e ampie aree dell'Appennino centrale, il 24 agosto 2016. L'evento sismico, di magnitudo 6.0 (INGV) ha causato la morte di 299 persone, numerosissimi feriti e migliaia di sfollati, seminando lutto e distruzione tra le comunità di questo spaccato dell'Italia appenninica. Sin dai primi giorni, l'Ufficio di Piano della VI Comunità Montana del Velino² ha attivato le sue energie, esse stesse colpite dagli effetti del sisma, per dare una risposta efficace alla popolazione coinvolta, attraverso l'attivazione di tempestivi interventi psicosociali ed educativi. Il 26 agosto 2016, nell'ambito di un primo sopralluogo ad Amatrice effettuato da una *task force* della Comunità Montana del Velino, dell'Università dell'Aquila (gruppo di pedagogia dell'emergen-

1. Il paragrafo 1 è da attribuire ad Alessandro Vaccarelli, il paragrafo 2 a Stefania Mariantoni.

2. La Comunità Montana del Velino conta complessivamente 11mila abitanti (di cui circa 1.200 minorenni), suddivisi in 9 Comuni: Accumoli, Amatrice, Antrodoco, Borbona, Borgovelino, Castel S. Angelo, Cittareale, Micigliano e Posta. I Comuni più popolati risultano essere Amatrice con le sue numerose frazioni e Antrodoco (circa 3.000 abitanti). Il Comune meno popolato risulta essere invece Micigliano con 130 residenti (di cui 13 minorenni). I bambini e gli adolescenti da 0 a 17 anni residenti nei 15 comuni colpiti risultano essere 10.421 (il 14,2% della popolazione residente negli stessi comuni). La Comunità Montana del Velino è interamente compresa nel cratere della sequenza sismica che ha interessato l'Italia Centrale a partire dal 24 agosto. Si tratta di uno dei territori maggiormente colpiti in termini di vittime, di danni strutturali ad edifici, in termini di perdita del patrimonio artistico e culturale.

za), nasce l'idea di un progetto di approccio psico-socio-pedagogico che ha preso il nome di *Velino for Children*, finanziato dopo i primi due mesi di volontariato con fondi della Comunità Montana, donazioni private e sostenuto successivamente dalla Regione Lazio. Il progetto si è sin da subito rivolto all'infanzia e all'adolescenza, non senza trascurare quel mondo adulto (insegnanti, educatori, assistenti sociali e genitori) che tanto peso ha nel sostegno alla resilienza dei minori: in questo senso l'intervento è stato pensato sia nella forma diretta (sviluppare la resilienza di bambini e adolescenti attraverso l'educazione scolastica, extra-scolastica ed extra-familiare), sia nella forma più indiretta, attraverso il sostegno alla resilienza degli adulti di riferimento, pensato nell'ottica di una ricaduta positiva sulla relazione educativa tra loro e i minori.

Il territorio della Valle del Velino, che comprende anche il comune di Amatrice, si caratterizza per una forte dispersione della popolazione all'interno di centri abitati, anche di piccolissime dimensioni, disposti su un'ampia area geografica. La stessa Amatrice comprende, oltre al suo nucleo principale, circa 70 frazioni. Le caratteristiche del territorio e la compromissione del sistema viario, hanno reso l'intervento educativo particolarmente complesso. Pur essendosi tempestivamente insediate nelle tendopoli dei centri più grandi (Amatrice, Grisciano), su mandato della Protezione Civile, importanti organizzazioni di taglio educativo (*Save the Children in primis*), non tutti i bambini e le bambine potevano essere raggiunti dalle iniziative a favore e a tutela dell'infanzia. In questa prima fase, il gruppo di educatori, insegnanti, pedagogisti e psicologi che volontariamente raggiungono i luoghi della catastrofe³, si attiva come unità educativa mobile, coprendo i bisogni di piccole frazioni (ad esempio nella tendopoli di Scai) o raggiungendo i minori residenti nelle aree più lontane. Il lavoro svolto si è orientato anche all'attivazione e al coordinamento di numerosissime associazioni che hanno dato, in pieno spirito di volontariato, la loro disponibilità ad intervenire: Teatro Alchemico, che ha declinato soprattutto sulle arti circensi il suo intervento, Bibliobus (Arci), con i suoi servizi mobili per portare libri e attività nelle tendopoli e nelle frazioni più distanti, Ludobus (Associazione Koinonia e Altri Colori), con la sua ludoteca mobile, l'Associazione dei Pittori Reatini con le loro attività di pittura e educazione alla creatività, Nati nelle Note, Territori e molte altre ancora.

Con la riapertura dell'anno scolastico, *Velino for Children* viene assunto dalla *Task Force* del Miur per l'emergenza come progetto di riferimento per le scuole di Amatrice e della Valle del Velino (Cittareale, Posta, An-

3. Umberto Caraccia, Fabio Centi, Chiara Ciccozzi, Nicoletta Di Genova, Maria Grazia Ferretti, Arianna Fiorenza, Federica Scappa, Veronica Valerio, sotto il coordinamento di Stefania Marantoni e Alessandro Vaccarelli.

trodoco, Canetra, Borgo Velino), ad esclusione della scuola di Accumoli, provvisoriamente riaperta sulla costa adriatica, dove i bambini e le bambine della sezione infanzia e della scuola primaria si erano trasferiti.

All'apertura dell'anno scolastico, la Dirigente Maria Rita Pitoni organizza un primo incontro per gli insegnanti, che si presentano con numerose domande, forte ansia ed emozioni "in piena": 8 tra le alunne e gli alunni sono morti tra le macerie, molti sono rimasti feriti, molti altri hanno avuto lutti importanti. Come accoglierli il primo giorno di scuola? Che cosa dire loro? Come gestire il loro dolore? Come riprendere l'attività didattica? E non solo: come gestire le proprie emozioni, di insegnanti provati dal sisma, vittime loro stessi della catastrofe?

I primi incontri si svolgono in condizioni di forte caos e precarietà, presso i locali della scuola di Antrodoco che accoglie tutto lo *staff* amministrativo e docente dell'Istituto Omnicomprensivo di Amatrice, con l'instancabile lavoro della dirigente (Pitoni, *infra*) e di alcuni insegnanti (Marinelli, *infra*; Innocenzi, *infra*) che seguivano anche le complesse questioni legate alla nuova logistica della scuola, dei trasferimenti in uscita degli alunni, di un organico docenti non ancora definito. Il gruppo psicopedagogico di sostegno costituito da Alessandro Vaccarelli, pedagogista dell'Università dell'Aquila, Stefania Mariani, psicoterapeuta e coordinatrice dell'Ufficio di Piano, (servizi sociali del Distretto di Rieti 5, gestito dalla Comunità Montana del Velino), Carla Iorio, psicoterapeuta dell'Aspic-L'Aquila, ha condotto i primi interventi centrando la formazione e la consulenza sui temi del sostegno educativo alla resilienza, della gestione/elaborazione del lutto, del trauma e dello *stress*, delle attività educative per l'accoglienza dei bambini e dei ragazzi (compresi in una fascia di età 3-19 anni).

Il 13 settembre la scuola riapre, alla presenza della Ministra Giannini, in una struttura provvisoria donata dal Trentino Alto Adige. Si riapre nei tempi, senza proroghe, a segnalare l'urgenza e l'importanza del ritorno alle "cose normali", con tutta la carica simbolica che la scuola ha in circostanze come quella qui descritta: la scuola come riattivazione della comunità, a partire dalle sue generazioni più giovani; la scuola attivatrice di emozioni collettive che costituiscono il primo passo per la ripresa, per la ricostruzione, per la speranza nel futuro. Il 2016/2017 è un anno scolastico segnato, in tutta Italia, da un avvio critico e difficoltoso, causato dal cambiamento delle procedure di nomina e di assegnazione dei docenti. La scuola, ad Amatrice, non fa eccezione e, per un lungo periodo, è costretta a lavorare sotto organico, con continui flussi di personale in entrata e in uscita.

La fase dell'accoglienza che *Velino for Children* ha implementato, con una serie di attività che sono state organizzate con la dirigente scolastica e il suo *staff*, ha visto all'opera numerose associazioni del territorio e di altre

realtà italiane, che si sono susseguite per le prime due settimane e, in alternanza, durante l'anno scolastico. Con le prime attività, di carattere ludico-ricreativo e psico-educativo, si è data una risposta non solo ai bisogni degli alunni, ma anche alle complessità di tipo organizzativo legate all'organico dei docenti. Si sono istituiti sin da subito un centro di ascolto psicologico (a cura di Aspic L'Aquila), un'unità di consulenza e coordinamento pedagogico (Università dell'Aquila) e si sono realizzati numerosi laboratori di tipo artistico, espressivo, musicale, narrativo, geografico. Le attività di accoglienza sono state ampiamente documentate nel filmato di Rai-Scuola "A scuola per ricostruire" di Pietro De Gennaro⁴.

Già in queste primissime fasi, Save the Children realizza il *Centro Giovani 2.0* accanto alla nuova scuola situata nella frazione di S. Cipriano, garantendo per i bambini e i ragazzi del territorio, attraverso laboratori e momenti di supporto allo studio, un'offerta educativa in tempo extrascolastico di alta qualità. In un contesto profondamente alterato e nel quadro di una situazione abitativa segnata da forti criticità e incertezze, il centro ha rappresentato un elemento di grande importanza per la comunità, potendo garantire ai minori uno spazio importante di *comfort* e sicurezza che ha consentito di innalzare il loro livello della qualità della vita (Save the Children, 2017c).

Proprio nel momento in cui si assiste ai primi segnali di riattivazione della resilienza individuale e comunitaria, nuovi eventi sismici producono un effetto di "arretramento" rispetto ai passi in avanti che le persone, i gruppi, le istituzioni avevano iniziato a fare: il 26 ottobre 2016 due potenti repliche (la più forte di 6.5 gradi Richter), con epicentri al confine umbro-marchigiano, gettano la popolazione nello sconforto, riattivando un significativo stato di *stress* e tensione e sentimenti segnati dall'angoscia, dal senso di impotenza, dalla paura. Si rende urgente un sostegno più strutturale e strutturato anche agli insegnanti e agli educatori, che, data la riattivazione dell'emergenza, vengono chiamati a svolgere in modo più chiaro la funzione di "tutori" di resilienza dei loro alunni e a curare, essi stessi, la loro resilienza individuale e professionale. Si accelerano così i lavori per la realizzazione del corso di formazione, della durata di 50 ore, destinato agli insegnanti dell'Istituto Onnicomprensivo di Amatrice e dell'Istituto Comprensivo di Antrodoto, "A scuola di resilienza. Apprendere e insegnare dopo una catastrofe" (Vaccarelli, *infra*).

Dall'ottobre/novembre 2016, il progetto *Velino for Children* inizia a prendere ancora più forma e, grazie al sostegno delle donazioni private, delle istituzioni in qualità di finanziatori o di erogatori di servizi (Regione

4. <http://www.raiscuola.rai.it/programma-unita/gli-speciali-di-rai-scuola-a-scuola-per-ricostruire/233/34772/default.aspx>.

Lazio, Comunità Montana del Velino, Università dell'Aquila, Ufficio Scolastico Provinciale di Rieti), di tante associazioni di volontariato (tra cui la Caritas Diocesana di Rieti), si pongono le condizioni per prevedere azioni da estendere al biennio successivo e di costituire un organico costituito da due educatrici e una psicologa, alle quali si sono poi aggiunti un'assistente sociale e altri due educatori. Il Progetto *Velino for Children* ottiene il supporto scientifico e il patrocinio della Società Italiana di Pedagogia, sotto la presidenza di Simonetta Ulivieri, del "Grupo De Inovación Educativa – Areté" dell'Universidad Politécnica de Madrid, del Dipartimento di Scienze della Formazione di RomaTre.

Il Progetto *Velino For Children* - Comitato Scientifico e Organigramma

Responsabile scientifico: Alessandro Vaccarelli (Università dell'Aquila)

Responsabile tecnico: Stefania Mariantoni (Comunità Montana del Velino)

Comitato scientifico: Teresa GonzálezAja (Università Politecnica di Madrid), Fabio Bocci (Università di Roma Tre), Lina Calandra (Università dell'Aquila), Marco Catarci (Università di RomaTre), Massimiliano Fiorucci (Università di Roma Tre), Rosella Frasca (Università dell'Aquila), Maria Vittoria Isidori (Università dell'Aquila), Stefania Mariantoni (Comunità Montana del Velino), Silvia Nanni (Università dell'Aquila), Maria Rita Pitoni (Istituto Onnicomprensivo di Amatrice), Simonetta Ulivieri (Università di Firenze, Presidente della Società Italiana di Pedagogia), Alessandro Vaccarelli (Università degli Studi dell'Aquila), Elena Zizioli (Università di Roma Tre).

Organigramma:

Coordinatore scientifico e pedagogico (Università dell'Aquila): Alessandro Vaccarelli

Coordinatore tecnico per l'implementazione (Comunità Montana del Velino): Stefania Mariantoni

Dirigente scolastico (Istituto Onnicomprensivo di Amatrice): Maria Rita Pitoni

2 Educatrici + 2

1 Psicologo

1 Assistente sociale

Il 18 gennaio 2017, mentre eccezionali nevicate avevano causato l'isolamento di numerosi comuni del Lazio, dell'Abruzzo, delle Marche, si verifica una nuova sequenza di quattro forti scosse di magnitudo superiore a 5, con epicentri localizzati tra i comuni aquilani di Montereale, Capitignano e Cagnano Amiterno, confinanti con Amatrice. Di nuovo, un effetto

“azzeramento” dei progressi fatti colpisce le popolazioni della Valle del Velino, ma anche dei territori limitrofi, che si estendono in tutta la provincia di Rieti e nelle province abruzzesi di Teramo e L’Aquila. Come si vedrà in altri capitoli, gli Uffici Scolastici Provinciali di Rieti, L’Aquila, Teramo affidano a *Velino for Children* il compito di estendere la formazione anche al di fuori della Valle del Velino, e si realizzeranno ulteriori 7 edizioni del corso, con più di 904 corsisti tra insegnanti, educatori, psicologi, assistenti sociali, volontari.

Le diverse azioni del progetto, di cui si darà testimonianza anche in altri contributi presenti in questo volume, sono sintetizzate nelle schede che seguono:

| Macro-azione 1: Interventi nelle tendopoli | |
|---|---|
| <p>Bisogni rilevati</p> <p>Bambini e ragazzi di tutte le età manifestano grandi segni di disagio legati al trauma, alle perdite in famiglia e tra i compagni di scuola.</p> <p>Lo stesso tipo di portato emotivo, unito alla preoccupazione per i figli, si riscontra tra i genitori.</p> <p>La dispersione della comunità sul territorio lascia scoperte dai servizi educativi alcune aree più periferiche.</p> | <p>Azioni</p> <p>Centro di ascolto in una tenda assegnata a <i>Velino for Children</i> dalla Caritas diocesana di Rieti, presso il Parco don Minozzi di Amatrice e successivamente presso la sede operativa del Comune di Amatrice.</p> <p>Unità mobile di educatori e psicologi per attività laboratoriali, supporto allo studio, ascolto psicologico.</p> <p>Attività laboratoriali e di coordinamento presso il campo di Scai.</p> <p>Coordinamento delle associazioni di volontariato per attività nelle tendopoli e nelle frazioni (Teatro Alchemico, Bibliobus, Arci, Ludobus, Koinoinia, ecc.).</p> |

| Macro-azione 2: Interventi nella scuola | |
|---|---|
| <p>Bisogni rilevati</p> <p>L’istituto Onnicomprensivo di Amatrice riavvia le sue attività, in una struttura prefabbricata, il 13 settembre 2017, alla presenza della Ministra Giannini e di altre autorità.</p> <p>Numerosi insegnanti dei plessi dell’Istituto esprimono un bisogno di sostegno per far fronte alle situazioni degli alunni</p> | <p>Azioni</p> <p>Formazione in emergenza degli insegnanti (settembre 2016). Due incontri formativi sull’accoglienza in classe e sulla gestione della relazione educativa in situazioni di <i>stress</i> e trauma (Università dell’Aquila e ASPIC L’Aquila).</p> <p>Progetto accoglienza nella scuola (inizio 13 settembre 2016): laboratori edu-</p> |

| | |
|---|--|
| <p>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.</p> <p>Anche nei plessi dell'Istituto Mannetti di Antrodoco si registra la necessità di lavorare sulla paura.</p> <p>Gli alunni e le alunne di tutte le fasce di età manifestano grandi segni di disagio legati al trauma, alle perdite in famiglia e tra i compagni di scuola.</p> | <p>cativi e didattici volti a lavorare sui linguaggi verbali e non verbali nell'ottica dello sviluppo e della promozione della resilienza. I laboratori hanno cercato di attivare allo stesso tempo l'elaborazione dei vissuti e delle esperienze (attraverso le diverse forme della narrazione) e la ripresa, attraverso le attività ludiche, delle routine scolastiche.</p> <p>Laboratori e gruppi di ascolto nelle classi, tenuti da psicoterapeuti, psicologi educatori e counselor per lavorare sull'elaborazione dei lutti e dei "banchi vuoti".</p> <p>Consulenze psico-pedagogiche sulla gestione della paura.</p> <p>Interventi specifici tenuti da educatori e psicologi nelle classi per lavorare sull'alfabetizzazione emotiva, il miglioramento delle relazioni tra compagni, la scoperta e il potenziamento delle risorse individuali.</p> |
|---|--|

| Macro-azione 3: Centro di ascolto psicopedagogico e attività sul territorio | |
|---|--|
| <p>Bisogni rilevati</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>Azioni</p> <p>Apertura del Centro di Ascolto settimanale presso l'Istituto onnicomprensivo di Amatrice (ASPIC L'Aquila per <i>Velino for Children</i>) per l'intero anno scolastico, rivolto ad alunni, genitori, insegnanti e personale scolastico.</p> <p>Apertura del Centro di Ascolto rivolto ad alunni, genitori, insegnanti e personale scolastico gestito da Psicologi per i Popoli Abruzzo presso l'Istituto comprensivo di Antrodoco.</p> <p>Sostegno ai minori e famiglie con pregressa fragilità sociale, attraverso un servizio territoriale a supporto delle attività sociosanitarie della Comunità Montana del Velino (educatori, psicologi, counselor, contrattualizzati nell'ambito del progetto <i>Velino for Children</i>, nonché dei servizi sociali ed educativi ordinari).</p> |

| Macro-azione 4: Interventi formativi sul mondo adulto | |
|---|---|
| <p>Bisogni rilevati</p> <p>Insegnanti e genitori sono stati i principali destinatari di specifiche azioni di <i>empowerment</i> e di formazione. Per gli insegnanti sono stati offerti percorsi formativi sulla resilienza e sui processi di apprendimento/insegnamento nelle situazioni di <i>stress</i> 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 dal continuo ripetersi delle scosse di terremoto.</p> | <p>Azioni</p> <p>Sostegno agli insegnanti nella forma della consulenza pedagogica e didattica (Università dell'Aquila). Corso di formazione "A scuola di resilienza: apprendere e insegnare dopo una catastrofe". Focus Group periodici per verificare e supportare l'andamento delle attività scolastiche dei plessi dell'Istituto Onnicomprensivo di Amatrice e dell'Istituto Comprensivo di Antrodoco.</p> <p>Gruppi formativi 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> |

| Macro-azione 5: Ricerca, monitoraggio, documentazione | |
|--|---|
| <p>Bisogni rilevati</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>Azioni</p> <p>Ricerca sull'impatto dell'emergenza sulla professionalità docente, attraverso la raccolta di interviste e la conduzione di <i>focus group</i> (Vaccarelli, 2017 a; Di Genova, <i>infra</i>).</p> <p>Ricerca sulle strategie resilienti e sugli esiti della formazione docenti, attraverso la raccolta di 481 questionari su un campione riferito ai docenti delle province di Rieti, L'Aquila, Teramo, colpiti in maniera diversa dagli eventi sismici.</p> |

| Macro-azione 6: | |
|---|--|
| <p>Bisogni rilevati</p> <p>Bisogni di spazi aggregativi per il rafforzamento dei legami comunitari, per facilitare il contatto di ragazzi e genitori con le istituzioni formali e informali presenti sul territorio.</p> | <p>Azioni</p> <p>Realizzazione dello Spazio socio-pedagogico "Don Milani" che consente di promuovere forme di aggregazione attraverso servizi di supporto psicologico e pedagogico, nonché attività</p> |

laboratoriali educative e ludiche rivolte a famiglie adolescenti, insegnanti, volontari, operatori. L'edificio viene donato da Save the Children alla Comunità Montana del Velino a seguito del suo trasferimento da Amatrice.



Intervento di Teatro Alchemico al campo di Scai (Amatrice) - settembre 2016
- Foto di Daniele Scancellà



Laboratorio musicale per i bambini della scuola dell'infanzia di Amatrice - Intervento di "Nati delle note" - Progetto Accoglienza, *Velino for Children*, 13 settembre 2016

1.2. Quadro normativo, politiche sociali ed educative, implementazione progettuale

Velino for Children è stato il baricentro di una risposta condivisa ed unitaria, definendosi come un programma d'interventi multidisciplinari e multidimensionali per le famiglie, i minori, la scuola, la cui essenza si delinea nella convinzione che i rapporti educativi rappresentano un laboratorio vitale e spontaneo di risorse educative. Essi sono dunque un buon supporto per la sana riuscita di questi apprendimenti, con una buona ricaduta sulla generalizzazione delle relazioni sociali derivanti dai dispositivi appresi.

Nei primi mesi del secondo anno di attività, ricordiamo almeno 3 importanti azioni che hanno caratterizzato il progetto e l'intervento sul territorio:

1. L'istituzione dello Spazio educativo "Don Milani", nel Comune di Posta. Il centro è stato realizzato con la struttura, donata da Save the Children, precedentemente posizionata ad Amatrice (Centro giovani 2.0, dicembre 2017). La struttura oggi, parzialmente occupata dalla scuola dell'infanzia e primaria di Posta, è diventata la sede operativa di *Velino for Children* ed è attiva come centro aggregativo/educativo/culturale per le comunità della Valle del Velino.
2. L'integrazione di *Velino for Children* con il progetto P.I.P.P.I.⁵: l'avvio della sperimentazione da parte della Comunità Montana del programma P.I.P.P.I. ha avuto come obiettivo specifico la prevenzione dell'allontanamento e della istituzionalizzazione dei minori, considerando che la catastrofe ha causato un potenziamento delle vulnerabilità sociali ad essa pre-esistenti⁶.
3. La realizzazione di ulteriori corsi di formazione per gli operatori sociali ed educativi del territorio e di un convegno internazionale come momento di sintesi, riflessione, modellizzazione degli interventi condotti. Il Convegno, dal titolo, "Interventi psico-socio-educativi in emergenza e post-emergenza: lavoro di rete, *empowerment*, progettualità" si è tenuto il 9 e il 10 gennaio ed è stato organizzato dall'Università dell'Aquila e dalla Comunità Montana del Velino, in partenariato con l'Università di

5. Il Programma P.I.P.P.I. (Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione) è il risultato di una collaborazione tra Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, il Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare dell'Università di Padova, i servizi sociali, di protezione e tutela minori, alcune cooperative del privato sociale, alcune scuole, alcune Asl che gestiscono i servizi sanitari delle 10 Città italiane che hanno aderito alla sperimentazione. Tra questi ambiti sono stati compresi, a partire dal 2017, anche i nove comuni della VI Comunità Montana del Velino. Gli obiettivi che P.I.P.P.I. si propone di perseguire sono: prevenire gli allontanamenti dal nucleo familiare; spezzare il circolo dello svantaggio sociale; garantire ai bambini di crescere in famiglie con risorse sufficienti per rispondere ai loro bisogni essenziali; mettere al centro i bisogni di sviluppo dei bambini (e non solo i problemi e i rischi) ossia la loro comprensione globale e integrata; rinforzare le connessioni tra genitorialità/famiglia/ambiente/servizi; organizzare gli interventi in maniera pertinente, unitaria e coerente a tali bisogni: capace cioè di tenere conto degli ostacoli e delle risorse presenti nella famiglia e nell'ambiente; favorire il coinvolgimento delle famiglie e dei loro bambini, come parte attiva, nella gestione e progettazione degli interventi. Si veda: <https://www.minori.it/it/il-programma-pippi>.

6. Nel programma sono state inserite dieci famiglie con minori di età compresa tra 0 e 11 anni, bambini/e il cui sviluppo è considerato dagli operatori di riferimento come "preoccupante" a ragione del fatto che vivono in famiglie all'interno delle quali le figure parentali sperimentano difficoltà consistenti e concrete nel soddisfare i bisogni evolutivi dei bambini sul piano fisico, cognitivo, affettivo, psicologico ed educativo.

RomaTre, l'Università Politecnica di Norimberga, l'Università Europea, l'Università Politecnica di Madrid e con il patrocinio della Società italiana di Pedagogia e dell'Ordine degli Psicologi del Lazio.

Possiamo utilizzare i seguenti indicatori di implementazione delle azioni svolte nel primo anno di attività (settembre 2016/settembre 2017)⁷:

| Interventi nelle scuole | | |
|---|-----------------------------|----------------------|
| Attività | Sedi | N. interventi |
| Accoglienza ad apertura anno scolastico | Infanzia | 17 |
| | Primaria | 26 |
| | Secondaria di primo grado | 22 |
| | Secondaria di secondo grado | 31 |
| Laboratori di narrazione | Infanzia | 4 |
| | Primaria | 4 |
| | Secondaria di primo grado | 4 |
| | Secondaria di secondo grado | 4 |
| Osservazioni in classe | Infanzia | 2 |
| | Primaria | 3 |
| | Secondaria di primo grado | 3 |
| Laboratori sulla relazione | Primaria | 3 |
| | Secondaria di primo grado | 2 |
| Laboratori di alfabetizzazione emotiva | Primaria | 5 |
| | Infanzia | 2 |
| Laboratorio di teatro e di arti circensi | Primaria | 5 |
| | Secondaria di secondo grado | 4 |
| Laboratori psicoeducativi | Infanzia | 40 |
| | Primaria | 40 |
| Laboratori educativi attraverso la musica | Secondaria di primo grado | 5 |
| Laboratori di partecipazione | Secondaria di primo grado | 5 |

7. Piano di zona, Distretto Sociale Rieti 5, anno 2017.

| | | |
|---|-----------------------------|----|
| Laboratori di educazione outdoor | Secondaria di primo grado | 2 |
| Laboratori di comunicazione e resilienza | Secondaria di secondo grado | 20 |
| Laboratori di educazione socioaffettiva | Primaria | 5 |
| Incontri di orientamento universitario | Secondaria di secondo grado | 3 |
| Incontri di supporto psicopedagogico insegnanti | Primaria | 6 |
| | Secondaria di primo grado | 7 |
| Laboratori educativi extrascolastici | Infanzia e Primaria | 63 |
| Laboratori di supporto allo studio | Primaria | 36 |

| Formazione insegnanti | | | |
|------------------------------|----------------------------|------------------------|-----------------------------|
| Attività | Ambito territoriale | N. partecipanti | N. ore |
| Edizione I | Zona Velino e Amatrice | 65 | 50 |
| Edizione II | Provincia di Rieti | 169 | 25 |
| Edizione III | Provincia di Rieti | 165 | 25 |
| Edizione IV | Provincia di Rieti | 236 | 25 |
| Edizione V | Teramo | 100 | 25 |
| Edizione VI | L'Aquila | 69 | 25 |
| Edizione VII | L'Aquila e provincia | 100 | 25 |
| | | Tot. 904 | Tot. ore erogate 900 |

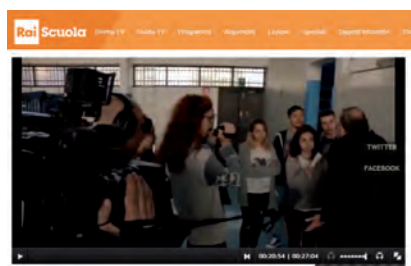
| Attività | N. interventi |
|---|-----------------------|
| Ricerca sulle strategie resilienti della professione insegnanti (Questionari somministrati) | 604 |
| Ricerca sull'integrazione dei servizi socio-psico-pedagogici in emergenza (Interviste) | 16 |
| Monitoraggio | Continuo e quotidiano |

| Interventi psicopedagogici di comunità | |
|--|----------------------|
| Attività | N. interventi |
| Centro d'ascolto | 67 |
| Incontri di comunità | 8 |
| Gruppi psicoeducativi insegnanti e genitori | 39 |
| Prese in carico individuali e sostegno psicologico | 10 |

| Istituzione del centro educativo "Don Milani" | |
|---|---------------|
| Attività | |
| Ospitalità della scuola dell'infanzia e della primaria di Posta | Dal 2017/2018 |
| Sede operativa del progetto <i>Velino for Children</i> | Dal 2017/2018 |
| Seminari - Convegni | 1 |
| Corsi di formazione (2017) | 1 |

L'Assalto ai giornalisti⁸

Secondo giorno di scuola al Liceo Scientifico di Amatrice, ospitato presso il Palazzetto dello Sport. I ragazzi sono saturi delle videocamere, dei giornalisti, di chiunque li avvicini per rivolgere domande sul terremoto. Una *troupe* di Rai Cultura vuole realizzare un documentario. I ragazzi pensano che si tratti dei soliti "giornalisti". Il gruppo di pedagogisti, educatori, geografi (Cartolab) dell'Università dell'Aquila tenta una mediazione: perché non accoglierli con un assalto (visto che la sensazione dell'essere *assaliti* è la più diffusa)? Cosa si potrebbe chiedere loro? La prima domanda provocatoria formulata dagli studenti: "Come vi sentite a venire in queste terre? Tra la desolazione? Tra persone disperate?". Parte un laboratorio narrativo, il cui obiettivo ispirerà tante altre attività: far sentire i ragazzi non più l'*oggetto* di narrazioni altrui, ma *soggetti* che possono raccontare la loro storia, il loro territorio, la propria esperienza umana. Il documentario di Pietro De Gennaro "A scuola per ricostruire" viene realizzato e mandato in onda tra gli Speciali di Rai Scuola, documentando le attività di *Velino for Children* e l'Assalto ai giornalisti.



8. Le fotografie sono state scattate dai ragazzi del Liceo Scientifico di Amatrice, nell'ambito del laboratorio curato da Cartolab - Università dell'Aquila - Serena Castellani, Francesca Palma

Bibliografia

- D'Amato M., Porro N. (1985), *Sociologia: dizionario tematico*, Editori Riuniti, Roma.
- Gori C. (2004), *La riforma dei servizi sociali in Italia. L'attuazione della legge 328 e le sfide future*, Carocci, Roma.
- Save the Children (2017a), *Ancora a rischio, proteggere i bambini dalle emergenze*, Save the Children Italia Onlus.
- Save the Children (2017b), *Linee di indirizzo per i piani d'emergenza*, Save the Children Italia Onlus.
- Save the Children (2017c), *Terremoto in Italia centrale: l'intervento di Save the Children*, Save the Children Italia Onlus.
- Vaccarelli A. (2017b), *Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe*, in "Pedagogia oggi", 2.
- Vaccarelli A. (2017a), *Le professioni educative negli scenari di catastrofe: l'esempio del progetto "Velino for Children" e la formazione degli insegnanti (Amatrice, 2016/2017)*, in "Formazione e insegnamento", 15, 2.
- Vaccarelli A., Marantoni S. (2018), *Children after a natural disaster. Materials for educators and teachers*, FrancoAngeli, Milano.

2. Ripartire dalla Scuola. Diario di un avvio incerto e coraggioso nell'Istituto onnicomprensivo di Amatrice

di *Maria Rita Pitoni*

2.1. Premessa

I terremoti, al pari di altri eventi naturali calamitosi, compresi quelli procurati dall'uomo, come ad esempio gli attacchi terroristici, hanno un effetto di particolare squilibrio su una comunità e sui singoli individui.

Tali eventi procurano malessere in tutte le singole persone che costituiscono una comunità, rendendo la stessa una realtà complessa, di difficile gestione: un malessere/disagio che non si registra come semplice somma del malessere/disagio di ogni individuo, ma è sempre qualcosa di più.

Come è stato già scritto,

l'emergenza è liquida, e lo è anche quando la si guarda dal punto di vista del soccorritore che (...) 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 (Vaccarelli, 2017, pp. 350-351).

Le situazioni di terremoto e di catastrofe che hanno interessato il territorio della Valle del Velino hanno creato un grande squilibrio e molta *liquidità* (Bauman, 2007) sia dal punto di vista educativo, psicologico, sociale, sia dal punto di vista delle scelte politiche e delle soluzioni amministrative e burocratiche. Le conseguenze di un evento di intensità e impatto molto forti non riguardano solo la dimensione individuale ma anche e soprattutto quella comunitaria, che di fatto rimanda al senso d'appartenenza al contesto in cui si vive; gli squilibri e l'incremento delle fragilità e delle vulnerabilità, unitamente ad emozioni forti di rabbia, tristezza e vuoti interiori, hanno creato il terreno per progettare e intervenire in maniera straordinaria, data la situazione di grande difficoltà e l'ipercomplessità che ha caratterizzato la sua gestione.

2.2. Amatrice *anno zero*: ripartire dalla scuola



La comunità “frammentata” dai cambiamenti, ferita nel profondo, si è riflessa anche nella mia comunità di riferimento: la scuola. L'Istituto Omnicomprensivo di Amatrice comprende la scuola dell'infanzia, la scuola primaria, quella secondaria di primo e secondo grado: dagli alunni, dai docenti, dal personale Ata e dalle famiglie, un insieme di persone diverse, con ruoli diversi ed esigenze diverse; è una comunità complessa sia per i problemi che comunemente il mondo della scuola affronta, sia perché quando essa è calata in un contesto d'emergenza variabili, che interagiscono tra loro e che interferiscono con la riuscita della missione istituzionale aumentano vertiginosamente.

Focalizzarle tutte e riadattarle ad una situazione del tutto nuova, è stato molto difficile e lo è ancora oggi. Quello che mi ha portato in questo contesto è stata la nomina da parte del Ministero a ricoprire il ruolo di Dirigente reggente in quest'Istituto, proprio all'indomani del terremoto. Le situazioni d'emergenza le avevo già conosciute e vissute a livello personale, avendo partecipato, al seguito della Croce Rossa Italiana, a 7 missioni in Albania, Kosovo, Iraq, nonché nel terremoto che ha distrutto la città dell'Aquila nel 2009. Le competenze di gestione delle emergenze e quelle relazionali utili alla gestione delle emozioni e al mantenimento degli equilibri labilissimi, le ho acquisite dal mio vissuto trentennale di crocerossina. Viverle da Dirigente scolastico è stato, però, tutt'altra cosa.

Naturalmente quando sono arrivata ad Amatrice il primo problema è stato quello di trovare una struttura che potesse garantire l'accoglienza scolastica, moduli provvisori dove poter ospitare la scuola. Insieme al Ministero si era pensato che la cosa più importante fosse dare un po' di "normalità" in una situazione ancora così dolorosa (a meno di un mese dal sisma) riaprendo proprio la scuola. La scuola è forse il nucleo più importante di una comunità. Ad Amatrice i genitori e le famiglie sono rimaste perché c'era la scuola. La grandezza della Protezione civile del Trentino, che ha donato i moduli scolastici posizionati presso la frazione di San Cipriano, non è stata solo quella di allestire moduli prefabbricati, ma anche quella di garantire alla comunità di Amatrice una sua continuità: tante famiglie sono rimaste grazie alla scuola. La sopravvivenza di una comunità è difficile quando la popolazione si disperde.

Sono state numerose le organizzazioni e le associazioni che volevano apportare il loro contributo alla comunità scolastica. La posizione di un Dirigente scolastico deve essere chiara, precisa ed autorevole. La mia scelta è stata: *Operatori del Territorio*. *Operatori del Territorio* perché i processi di ricostruzione educativa sono lunghi e complessi, perché la scuola tutta e le famiglie hanno bisogno di punti di riferimento stabili, di continuità nelle azioni, soprattutto in un processo in cui i punti di riferimento sono tutti da rimettere in piedi o costruire *ex novo*. Le associazioni e gli operatori non del territorio prestano attività di volontariato per periodi di tempo troppo limitati e poi vanno via, con un ricambio continuo di persone. Questo non aiuta nei processi di ricostruzione e trasformazione ma segna solo un periodo di transito in cui ci si affida per poi ritrovarsi comunque soli. Si è creata una rete sul territorio grazie al protocollo firmato da *Velino for Children*. Quindi siamo riusciti a trovare, sul territorio, l'Università dell'Aquila, il professor Alessandro Vaccarelli, pedagogista specializzato nelle emergenze, gli operatori della Comunità Montana del Velino, l'Ufficio Scolastico Provinciale e noi personale della scuola. Con *Velino for Children* abbiamo avviato sin da subito una serie di incontri per mettere gli

insegnanti nelle giuste condizioni emotive per affrontare un anno scolastico che si sarebbe inaugurato con dolore, segnato tra l'altro dalla morte di ben otto alunni della scuola.

L'ultimo Collegio docenti del giugno 2016 aveva deliberato di aprire la scuola il 13 settembre. L'impegno di mantenere salda quella decisione, per dare un segnale di speranza ai bambini, alle bambine, ai ragazzi, alle loro famiglie, alla comunità nella sua interezza, è stato rispettato. Il motto era "ripartiamo dalla scuola". Questa data voleva essere un messaggio di resilienza da parte di un'istituzione resiliente: il desiderio di ripartire da una fetta di comunità fondamentale, ovvero la scuola, punto di ritrovo e di aggregazione per le famiglie e i loro figli, ha trovato la sua realizzazione e il 13 settembre 2016, alla presenza di numerose autorità, con la commozione dell'intera comunità e di un'intera nazione, la scuola riesce ad aprire.

Ad Amatrice il primo problema è stato quello di rintracciare le famiglie, in una fase di grande disorientamento e confusione e anche di privazione di numeri telefonici e contatti necessari che erano andati persi sotto le macerie dell'edificio scolastico. Ho girato tutti i campi dove le famiglie erano attendate, dialogato con loro cercando di tranquillizzarle e al contempo di permettere di scaricare la loro tensione. Per rintracciare i ragazzi del Liceo sono stata aiutata soprattutto dal passaparola su whatsapp; i ragazzi sono riusciti a creare un ponte tra la scuola e la comunità stessa, motivati dalla voglia di restare nei loro luoghi, seppur "feriti" e distrutti. Subito dopo, nella tenda adibita a mensa della Protezione Civile abbiamo comunicato che la scuola si sarebbe riaperta grazie anche ai moduli provvisori che la Protezione Civile del Trentino stava compattando proprio per un uso di tipo scolastico. A Cittareale sono state montate delle tende-scuola che successivamente, insieme agli operatori coinvolti e ai bambini stessi, hanno assunto le sembianze di piccole aule. La comunità di Accumoli, invece, aveva deciso di trasferirsi a San Benedetto. Questa decisione è stato il risultato di un'interazione molto tesa con le famiglie, che non comprendevano l'utilità dell'apertura della scuola nel loro paese ormai distrutto, visto che loro non avevano dei moduli abitativi, non c'erano più strade, la popolazione si era dispersa. È stato fondamentale accogliere le loro perplessità, dialogare con rispetto e delicatezza, girare i campi per leggere anche i loro sguardi e le loro paure; dopo la tragedia da qualche parte bisognava riniziare.

I ragazzi non avevano più una casa, non avevano più oggetti, non avevano più luoghi dove incontrarsi, non avevano più i propri animali. La scuola riprende con mille difficoltà: ragazzi traferiti altrove, lutti da affrontare, organizzazione dell'organico e del personale Ata, docenti nuovi in una situazione nuova, estremamente fluida e caotica. Ma i bambini sono la forza del presente e del futuro. Inizia un anno di comprensione e condivisione dei

bisogni, di progettazione di soluzioni o di risposte ad ogni bisogno individuato.

Il primo giorno di scuola mancavano otto tra bambini e ragazzi. Metabolizzare il lutto. Mentre i bambini erano attratti da giochi e colori che avevano negli zaini, regalati dalla protezione civile del Trentino e da tanti generosi donatori, i ragazzi e gli adolescenti, lontani dalle telecamere, erano abbracciati nel ricordo dei loro compagni, parenti e amici che non c'erano più.

Nasce così l'idea del "bosco della memoria", che si sarebbe realizzata una settimana dopo la riapertura della scuola, alla presenza del Garante nazionale per l'infanzia: con una cerimonia catartica, per ogni alunno deceduto veniva piantato un albero di melo. La tristezza e il dolore ha accompagnato questo rituale, unitamente anche alla consapevolezza di dover andare avanti, con forza e resilienza.

Da subito abbiamo creato una fase d'accoglienza per gli alunni che rientrano nella loro scuola e un percorso di supporto psico-pedagogico agli insegnanti, spaventati nel gestire la nuova situazione e le nuove dinamiche dei gruppi-classe, nonché le esperienze di lutto che accompagnavano alcuni di loro. Rientrare in classe e vedere un banco vuoto è una tragedia così grande che sembra quasi impossibile da gestire e superare. Ancora più forte è stato l'impatto delle insegnanti coinvolte in prima persona nell'esperienza del sisma, come quelle di Accumoli e Amatrice, che dovevano fare i conti con la loro fragilità emotiva e con quella degli alunni. I primi giorni di scuola insegnanti, alunni e personale Ata, sono stati accolti da un'équipe multidisciplinare di *Velino for Children* e da associazioni coordinate dallo stesso (*in primis* Aspic L'Aquila), che si sono prodigati nell'accogliere stati d'animo e bisogni di diverso tipo e nel creare delle attività in cui gli alunni potessero sentirsi bene. Perché la scuola è stare bene in una comunità. Questo ha poi permesso di dare continuità nel corso dell'anno e ancora oggi, sia alle attività psico-educative che a quelle di supporto psico-pedagogico e sociale.

Questa rete sul territorio è stata possibile anche grazie ad una formazione in servizio che ha permesso l'utilizzo di linguaggi comuni, fondamentali per la condivisione e lettura degli eventi. L'organizzazione del corso "A scuola di resilienza: apprendere e insegnare dopo una catastrofe" (Vacca-relli, *infra*) è stata determinante in questo senso. Purtroppo la continuità dovrebbe essere assicurata anche per il corpo docente e questo non accade. Sarebbe necessaria una certa flessibilità nell'organizzazione burocratica, amministrativa, contabile, poiché in emergenza non si può ragionare come nelle situazioni ordinarie, perché "non siamo nella scuola dei Parioli, ma nelle scuole di emergenza, in mezzo alle macerie e alla distruzione". Chi non viveva sul territorio non è riuscito a penetrare pienamente la realtà della scuola "Romolo Capranica".



Primi giorni di scuola ad Amatrice (Scuola Primaria) - Laboratorio di costruzione giochi (a cura di Tiziana Guadagnoli) - Progetto Accoglienza - Velino for Children



Laboratorio "Circumnavigando" - Teatro Alchemico - Progetto Accoglienza *Velino for Children*

2.3. Le criticità affrontate e i punti di forza del sistema scuola

Passiamo a parlare dei punti critici dell'anno scolastico 2016/17, su cui è importante riflettere.

Possiamo evidenziare i fattori che hanno rappresentato le debolezze del sistema:

1. un organico fortemente caratterizzato da docenti precari o residenti in zone lontane: questo per la scuola, in una situazione di questo genere, è un grosso problema poiché non si riesce a garantire continuità educativa e didattica;
2. un organico instabile anche per quanto riguarda il personale ATA e collaboratori scolastici;
3. il Direttore dei Servizi Generali e Amministrativi (DSGA) e il Dirigente Scolastico sono stati assegnati in reggenza (in quanto già titolari in altri istituti scolastici). In una situazione di emergenza, anche se la comunità scolastica è piccola, questo pone grosse difficoltà;
4. la formazione specifica ricevuta dagli insegnanti si disperde, se non ripetuta, con il cambio di organico (trasferimenti, assegnazioni, nuove nomine) che si è verificato nel 2017/2018;
5. la burocrazia amministrativo-contabile che non può essere, anche in deroga, semplificata e resa più snella, come sarebbe necessario in una scuola in emergenza.

I punti di forza, invece, possono essere descritti come di seguito:

1. la presenza di una forte rete territoriale, di natura istituzionale ma anche caratterizzata dall'apporto del terzo settore, del volontariato, dell'Università;
2. il supporto psicopedagogico ad alunni, insegnanti e genitori che il Progetto *Velino for Children* ha garantito per un biennio, che non è "terapia", ma atto di "cura" educativa, uno spazio per bambini, ragazzi e adulti per crescere maggiormente, apprendere, acquisire strategie resilienti, importanti nella gestione di difficoltà e criticità, anche indipendenti dal terremoto;
3. i tanti donatori che hanno permesso numerose iniziative a favore dei nostri alunni.

L'anno scolastico 2017/2018 si è aperto con l'inaugurazione di un nuovo indirizzo scolastico, fortemente innovativo, che ha rappresentato un segnale importante per le comunità locali e per l'Italia intera. In un contesto terremotato e profondamente alterato, l'investimento nell'istruzione di alta qualità rappresenta la vera sfida per lo sviluppo, presente e futuro.

Con l'istituzione del *Liceo Scientifico Sportivo a indirizzo internazionale*, unico in tutta Italia, abbiamo portato dei giovani da diverse città d'Italia ad Amatrice. Il coraggio dei genitori a mandare i propri figli in un luogo che ancora oggi combatte per la quotidianità, segnala quanto è importante partire sempre dalla scuola.

Il lavoro svolto da dopo il sisma ad oggi grazie anche al protocollo con *Velino for Children* mi ha sollevato dal pensiero di agire costantemente fra gli insegnanti, i bambini e i ragazzi, anche perché contemporaneamente svolgevo la mia funzione di dirigente scolastico nella mia sede di titolarità nell'Istituto "L. di Savoia" di Rieti. Mi ha sollevato da una fetta d'impegno e mi sono potuta concentrare di più nelle questioni organizzative, logistiche, amministrative, contabili, nelle attività progettuali, nella gestione delle donazioni, anche perché non avendo un corpo docente stabile non ho potuto contare su uno *staff* come quello della scuola di Rieti, formato e autonomo. Avere gli operatori di *Velino for Children*, con i quali ci capivamo al volo, è stato un vantaggio che è ricaduto sull'intera organizzazione e gestione della scuola, segno che il *lavoro di rete* ha funzionato come dovrebbe in ogni caso funzionare. Sono stata estremamente appesantita dalle questioni burocratiche, amministrative, contabili, senza considerare il rapporto con le famiglie, talvolta con i docenti, che in alcuni momenti si trovavano a non reggere più lo *stress*: solo in pochi mesi, ci sono stati quattro terremoti di forte intensità, tre metri di neve, le strade chiuse. Sono situazioni che non tutti riescono a gestire con equilibrio e questo vale anche per gli insegnanti e ovviamente, quando ciò si verifica, si appesantisce ancora di più il lavoro e la responsabilità del dirigente scolastico.

2.4. Le lezioni apprese e le sfide future

In un articolo riferito alla ricerca che Vaccarelli (2017, 548-549) ha svolto ad Amatrice, troviamo espressi cinque caratteri distintivi dell'intervento pedagogico in emergenza, che ben sintetizzano quanto precedentemente espresso nella forma di *diario* di bordo:

1. Alta flessibilità e adattamento nella gestione della liquidità: il processo decisionale è sottoposto ai condizionamenti del continuo e rapidissimo mutamento degli scenari, delle decisioni che altri soggetti assumono a loro volta, delle urgenze legate ai bisogni dei soggetti coinvolti; le decisioni e le scelte progettuali non solo vanno considerate in rapporto all'immediatezza e alla tempestività delle risposte, ma devono essere flessibili e adattabili, dunque modificabili ogni qualvolta l'evolversi della situazione lo renda necessario.

2. Progettazione integrata e lavoro di rete: si apre la necessità di un ancor più stretto rapporto con le istituzioni e le realtà territoriali e con le organizzazioni esterne che si occupano di aiuto e sostegno alla popolazione. Ciò anche per evitare il sovrapporsi degli interventi e favorire un'equilibrata distribuzione di funzioni e un'efficace copertura territoriale. In particolare è necessario raccordarsi con tutte le professionalità coinvolte nell'emergenza educativa (psicologi, assistenti sociali, medici, dirigenti scolastici, insegnanti, coordinatori pedagogici dei servizi, operatori del soccorso e della messa in sicurezza della popolazione, ma anche architetti, ingegneri, ecc.).
3. Gestione delle emozioni e dello stress: come anticipato, anche il professionista dell'educazione risente di condizioni di forte stress che producono effetti meglio conosciuti all'interno della cosiddetta sindrome post-traumatica da stress. Il coinvolgimento e talvolta l'identificazione con le vittime primarie possono rendere vulnerabile il suo equilibrio psico-fisico per cui si rende necessario un lavoro di empowerment professionale che porti alla gestione corretta del portato emotivo generato dalla situazione.
4. Produzione del cambiamento: il lavoro educativo ha senso solo quando produce il cambiamento, al contrario del lavoro assistenziale che «produce la riproduzione delle condizioni esistenti» (Tramma, 2003, p. 28).

Le sfide future riguardano innanzitutto la possibilità di avere un edificio scolastico sicuro, che possa contenere degli spazi che non siano solo delle aule e che quindi consentano di recuperare quella parte della sfera dell'istruzione e della formazione che non prevede soltanto la lezione d'aula. Anche la bellezza di una scuola, di un giardino intorno, di una bella mensa, consente di "stabilizzare" un po' gli animi, ancora oggi profondamente toccati da questi mesi di difficoltà e disagi. Quello che vorrei per i miei bambini e i miei ragazzi è che le famiglie siano più tranquille, che riescano ad ottenere abitazioni che, seppure d'emergenza, per loro è comunque importante avere. Il fatto che abbiano riaperto dei centri commerciali, dei negozi, il supermercato, che piano piano la vita stia ripartendo, fa sì che anche i genitori siano più tranquilli, con la speranza che riparta anche l'economia locale. La nostra forza è stata l'incontro di *anime belle*, perché alla fine nella sfortuna c'è stata la fortuna di incontrarci tutti noi operatori, di incontrare un pedagogista come Alessandro Vaccarelli, una coordinatrice dei servizi sociali come Stefania Mariantoni, degli insegnanti che insieme a me hanno lavorato per affrontare tante difficoltà (Marinelli, *infra*; Innocenzi, *infra*). Un incontro tra persone che parlano lo stesso linguaggio e questo, in situazione di emergenza, è molto importante perché quando si incontrano persone che non sono affini nella formazione professionale o

nelle sensibilità, possono crearsi numerose tensioni dovute alle difficoltà di comunicazione, che, oltre a produrre *stress*, non consentono di creare le condizioni per portare avanti progetti così importanti. È stata una fortuna questa, nella disgrazia e nella tragedia.

Il Liceo Scientifico Internazionale dello Sport ad Amatrice

Nell'A.S. 2017/2018 si inaugura ad Amatrice il Liceo Scientifico internazionale dello Sport. La prima classe è composta da 22 ragazze e ragazzi. Alcuni di loro, in tutto 9, vengono da lontano e vivono ad Amatrice grazie all'istituzione di un Convitto. I ragazzi e le ragazze, seguite dal gruppo di lavoro di Velino for Children, di ASPIC L'Aquila, dagli stessi insegnanti sono accolti a scuola e nel territorio attraverso attività educative di accompagnamento e di lancio motivazionale.



Uno dei fotografi del progetto de "Lo stato delle cose" (Donato Chirolli), l'Associazione "Territori", Aspic L'Aquila, le educatrici di *Velino for Children*, organizza un laboratorio fotografico finalizzato alla conoscenza del territorio e della nuova realtà di vita dei ragazzi venuti da altre realtà italiane. La fotografia viene utilizzata anche per un lavoro sulle emozioni e sulla creazione di relazioni nuove e positive. Nasce un *fotoromanzo*, che sarà l'occasione per un doppio filo di narrazioni: autobiografica, attraverso le parole, fotografica, attraverso le immagini.
www.lostatodellecose.it
www.territoriaq.it

Bibliografia

Bauman Z. (2007), *Vita liquida*, Laterza, Roma, Bari.

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

Vaccarelli A. (2017a), *Le professioni educative negli scenari di catastrofe: l'esempio del progetto "Velino for Children" e la formazione degli insegnanti (Amatrice, 2016/2017)*, in "Formazione e insegnamento", 15, 2.

Vaccarelli A., Mariantoni S. (2018), *Children after a natural disaster. Materials for educators and teachers*, FrancoAngeli, Milano.

Parte II

Le istituzioni in emergenza

3. Dalla cultura dell'emergenza alla cultura del rischio: potere pubblico e gestione delle emergenze

di *Loredana Giani, Annarita Iacopino, Maria Di Colli*¹

3.1. Considerazioni introduttive

L'esperienza degli ultimi eventi che hanno colpito l'Italia centrale a partire dal terremoto che ha interessato l'Aquila nel 2009, ha evidenziato le forti criticità del sistema degli interventi e soprattutto l'insufficienza di una prospettiva che approcci all'evento dannoso soltanto con riferimento al momento in cui lo stesso si è verificato, secondo una prospettiva che lega l'emergenza al dato contingente, proiettando gli interventi in una prospettiva di straordinarietà per far fronte all'emergenza così venutasi a creare.

Affinché i processi di resilienza non si riducano entro i confini della (pur non semplice, ma mera) resistenza (nella consapevolezza della specificità dei due concetti), è necessario assumere una prospettiva più ampia in cui l'evento dannoso viene introiettato nel sistema, in una prospettiva che più propriamente va ricondotta alla "analisi del rischio", e dunque ricondotta nell'alveo dei principi di prevenzione e precauzione.

Preliminare rispetto al discorso che si intende condurre in questa sede è la definizione delle coordinate entro le quali contestualizzare l'emergenza. È chiaro, infatti, che se con essa ci si limita a riferirsi a un evento, o meglio alle conseguenze di un evento eccezionale, nella prospettiva della gestione del momento critico successivo all'evento negativo, si assume una prospettiva necessariamente parziale che, oltre a pregiudicare la completezza del discorso, pone su di esso una vera e propria ipoteca, condizionandone la prospettiva e gli elementi di valutazione, anche in relazione al (possibile) ruolo del livello istituzionale.

Pur essendo evidente che è impossibile prescindere dal dato fattuale quale punto di origine, una riflessione sul ruolo dell'amministrazione nella

1. I paragrafi 1-4, 5 sono di Loredana Giani. Il paragrafo 6 è di Annarita Iacopino, mentre i paragrafi 7 e 8 di Maria Di Colli.

gestione delle emergenze, e nella costruzione di una amministrazione e di una società resiliente, non può non essere impostata secondo una prospettiva più ampia nella quale si prendono in considerazione certamente i profili relativi ai momenti successivi al verificarsi dell'evento, ma a monte, e, sia consentito, prioritariamente, quelli relativi al momento antecedente il suo verificarsi, cioè quello relativo alla gestione del rischio e, dunque, di quelle fasi più o meno a ridosso del temuto evento negativo, tese a garantire la predisposizione di un modello programmatico e regolatorio flessibile che consenta la realizzazione di un sistema istituzionale e infrastrutturale pienamente funzionale che gestisca con i parametri e le garanzie dell'ordinarietà.

Si intercettano, così, due momenti complementari nella prospettiva della costruzione di un sistema resiliente: quello della gestione dell'emergenza vera e propria e quello antecedente rispetto al quale si intercetta il binomio precauzione/prevenzione rispetto al quale ai pubblici poteri non può non essere riconosciuto un ruolo di primo piano in ragione della naturale funzionalizzazione dell'attività dell'amministrazione a tutela degli interessi delle collettività di riferimento. Si intercetta, così, una dinamica circolare che, anche in ragione della complessità dei fatti considerati presuppone necessariamente un coordinamento tra diversi soggetti, anche privati, soprattutto al fine di garantire una propria acquisizione delle indispensabili conoscenze scientifiche e tecniche che rappresentano l'indefettibile presupposto per la predisposizione di misure (normative e provvedimenti) adeguate rispetto al fine. Misure che, peraltro, non possono essere rigide ma debbono garantire una certa elasticità funzionale ad un loro adeguamento col progresso delle conoscenze scientifiche e tecnologiche che ne rappresentano il presupposto.

Un percorso, dunque, che si colloca su un terreno di indagine assai delicato, nel quale la chiave di lettura va ricercata nel rapporto interferenziale che imporrebbe una necessaria e reciproca comunicazione fra i due, fino al punto di determinare la prima i contenuti del secondo, o quanto meno quegli atti regolatori e provvedimenti che del secondo sono attuazione. Definendo per tale via il rapporto che dovrebbe sussistere tra scienza e diritto, al fine di interrogarsi su alcuni profili problematici, primo fra tutti la incidenza che la prima dovrebbe avere sui contenuti del secondo, inteso in senso ampio, inclusivo della vasta gamma dei provvedimenti (anche non a carattere normativo) che possono essere assunti nel quadro dei diversi livelli di governo, senza determinare una automatica prevalenza del profilo economico.

3.2. Rischio e responsabilità

Il quesito che occorre porsi è, dunque, fino a che punto il rapporto tra scienza e diritto può arrivare a permeare di sé e condizionare il sistema

giuridico, e in esso anche il sistema decisionale delle pubbliche amministrazioni.

Sotto questo profilo, l'esperienza degli eventi sismici più recenti (dal sisma aquilano del 2009 a quelli del Centro Italia del 2016), ma anche di quelli precedenti (si pensi all'Irpinia che segna la nascita del sistema di protezione civile) offrono numerosi spunti di riflessione. La questione della "mancata previsione" – che così come formulata è evidentemente improponibile, in una dimensione che, lungi dal richiamare sia pure lontanamente i termini di un dibattito che possa porsi come "processo alla scienza" (rispetto al quale almeno nelle sedi giurisdizionali da tempo la Cassazione ha posto la parola fine) – va ricondotta alla individuazione dei principi generali di "precauzione" e "prevenzione".

La lente attraverso cui interpretare questo complesso rapporto può essere rintracciata proprio nel principio di responsabilità rispetto al quale deve ritenersi superata la ritenuta irrilevanza etica del rapporto dell'uomo con "il mondo extraumano", fondata su quella non necessarietà, per dirla con Kant, "né della scienza, né di altra filosofia per sapere ciò che si deve fare per essere onesti e buoni" in favore di una impostazione che non può prescindere dalla valutazione delle conseguenze a lungo termine delle azioni umane, con il conseguente mutamento dell'imperativo categorico nel senso di non poter rischiare "il non essere delle generazioni future" garantendo la sostenibilità, anche per le generazioni presenti, delle scelte.

In questa diversa prospettiva, l'attenzione si sposta dalla valutazione della coerenza dell'atto con se stesso, alla considerazione dei suoi effetti reali e ultimi calcolati sulla base del quadro di conoscenze disponibili, così che la responsabilità risulti proporzionata al proprio sapere, al sapere umano. Di talché, come avvertiva Jonas, il primo dovere per l'etica del futuro è l'acquisizione anticipata degli effetti a lungo termine derivanti dalle azioni individuali e collettive, sì da esercitare quella responsabilità verso gli altri (incluse le generazioni future) che non si configura come il riflesso di un "diritto", almeno secondo il principio di reciprocità cui siamo abituati, configurandosi piuttosto come un dovere verso "l'esserci dell'umanità futura" il cui contenuto non va inteso, contestualizzandolo, in senso assoluto, ma va rapportato a quei valori che devono (o dovrebbero, in una prospettiva di responsabilità) costituire il fondamento dell'azione dell'individuo, in una prospettiva in cui, dunque, la responsabilità del soggetto attivo non si limita alla "mera responsabilità dell'agente "per la sua azione", come espressione di un "dover fare", ma abbraccia, in un'ottica decisamente più ampia, anche il "dover essere", coniugando, per tale via, le due prospettive del "potere verso gli altri" e del "dovere verso gli altri".

Se ci si muove all'interno di questo quadro teorico, è chiaro che l'attenzione del soggetto pubblico nella predisposizione delle sue azioni, da

quelle a carattere individuale fino a risalire a quelle a carattere generale (quali le scelte programmatiche) non può intercettare solo gli eventi “probabili”, per i quali la normalizzazione si presenta come un processo di facile realizzazione, ma deve contemplare anche quegli eventi eccezionali, quelle “fattispecie insolite” di cui parlava Luhmann (Luhmann, 1996, p. 4). Con evidente spostamento dell’attenzione sul profilo della prevenzione, inteso come “preparazione a dei futuri incerti, mirata alla riduzione tanto della probabilità che si verifichi un danno, quanto del suo ammontare” (Luhmann, 1996, p. 39).

Si intercetta, così, un duplice profilo problematico: il primo relativo alla delimitazione dell’ambito entro il quale tale dinamica possa trovare applicazione, cioè se essa si estenda ai soli rischi oggettivi e provati, quindi se essa sia riferita alla “sola” prevenzione, o se si estenda, invece anche alla precauzione, e dunque alla considerazione di rischi ipotetici, fondati su soli indizi; il secondo di taglio più concreto mirante ad accertare fino a che punto la considerazione del rischio e del pericolo, in una prospettiva tesa a garantire la responsabilità del decisore, anche nei confronti delle generazioni future, entri nel processo decisionale, e soprattutto a quale livello, verificando come, e in che termini, essa permei le singole decisioni individuali, fino a risalire allo stesso livello normativo, cioè a quel livello che si pone quale risultato di un processo interferenziale tra sistemi determinati che rende più complesso il realizzarsi di una oggettivizzazione del rischio a scapito di una sua politicizzazione, a volte anche estrema. O, in altri termini, ribaltando la prospettiva, anche alla luce delle posizioni espresse dalla giurisprudenza nazionale (Cassazione, luglio 2015), fino a che punto sia sufficiente che essa (la valutazione del rischio, come applicazione del principio di precauzione) si fermi al primo livello decisionale, cioè al livello legislativo/normativo di fissazione di alcune soglie limite, ad esempio in materia di inquinamento, “disimpegnando”, o peggio non legittimando (nel senso di non ritenere legittimate le autorità amministrative ad intervenire nel senso di “innalzare”/adeguare i livelli di tutela quanto meno per garantire che le decisioni concrete siano al passo con l’evolversi della scienza.

3.3. Il sistema decisionale delle pubbliche amministrazioni tra scienza e diritto. La tecnica come chiave interpretativa della complessità

Si torna, così, al punto di partenza, cioè alla individuazione delle chiavi di lettura della complessità rispetto alla quale necessariamente entra in gioco la tecnica e il suo difficile rapporto con il diritto.

E a questo punto una precisazione si impone: il ricorso alla tecnica, come già anticipato, per la stessa natura della tecnica stessa, può determinare una “riduzione”, ma raramente una “eliminazione della complessità”, e dunque del pericolo e del rischio, il che vuol dire riconoscere il permanere della distinzione tra “l’ambito del controllato tecnicamente” e l’ambito al di fuori di questa formula di controllo, e al contempo segnare il confine tra prevedibilità e non prevedibilità dell’evento causativo del danno e, in ultima analisi, tra eliminazione e contenimento delle conseguenze negative ad esso riconducibili.

Si individua, per tale via, un rapporto strutturale tra i due elementi che risulta funzionale alla prevedibilità (in astratto) dell’evento dannoso che, però, risente da un lato dei rischi connessi alla tecnica (scienza), alla sua mutabilità, il che necessariamente riconduce non solo ad ammettere la non assolutezza del risultato in termini di calcolo del rischio, ma comporta anche che si proietti nella sua dimensione della probabilità/improbabilità, in una dimensione complessa nella cui valutazione entrano elementi quali l’impatto sociale, politico ed anche economico delle decisioni che sono assunte. Ma questo grado di incertezza, c’è da domandarsi, alla luce del richiamato bilanciamento con il profilo dei costi, fino a che punto legittima una mancata presa in considerazione del pericolo/rischio, spostando eventuali decisioni in un momento successivo al suo verificarsi e, dunque, spostando il piano della decisione dal “diritto del rischio” a quello “dell’emergenza”, con le conseguenze che (purtroppo) ben conosciamo non solo in termini di compatibilità/applicabilità dei principi generali del sistema anche sul semplice piano organizzativo; ma anche (o meglio soprattutto) sull’innestarsi di processi di resilienza delle istituzioni e delle stesse collettività interessate.

La prospettiva che si assume non correla la situazione problematica (potenziale causa del danno) alla decisione (come è per il rischio connesso all’esercizio di una attività concretamente o potenzialmente pericolosa) ma estende la valutazione anche alla considerazione di quegli elementi fattuali che, ove correttamente contestualizzati, anche sul piano tecnico, palesano dei profili di rischio che dovrebbero assurgere a presupposti fattuali (conoscitivi) delle decisioni dell’amministrazione.

Il discorso, però, soprattutto ove condotto sul piano della efficacia ed effettività della decisione (nella prospettiva della garanzia anche delle generazioni future) si complica in quanto la valutazione in concreto non può prescindere dalla considerazione di un ambito più esteso derivante da una contestualizzazione della singola scelta nel quadro di un più ampio contesto decisionale, quale ad esempio quello relativo alla gestione di un determinato territorio e, dunque, dei diversi interessi, anche economici, coinvolti – superando anche il piano della (semplice) sostenibilità (economica) della

scelta. In altri termini, non si può prescindere dalla considerazione delle interferenze che i diversi livelli decisionali hanno tra loro, da un lato, e del fatto che la sequenza di decisioni, soprattutto quando dalla decisione singolare ci si sposta verso l'alto, cioè verso una decisione a carattere generale o politico, viene interpuntata dalle strutture temporali del sistema politico (si pensi solo alle fasi della legislatura o all'approssimarsi delle elezioni) che senza dubbio introducono ulteriori variabili all'assetto decisionale.

Ed è proprio con riferimento a questo aspetto che la considerazione del "pericolo" e del "rischio", come risultante di un rapporto interferenziale tra tecnica e diritto, assume a mio avviso, un ruolo centrale, in quanto, sebbene con i limiti che si diranno, utile strumento per, se non limitare, quanto meno guidare il decisore verso l'assunzione di una scelta "razionale" e proporzionata. È forse utile chiarirlo sin d'ora, non si vuole in alcun modo ipotizzare che la considerazione di questi profili (connessi al pericolo e al rischio) si tramuti in un cieco limite a qualsiasi forma di decisione (secondo una cieca e non desiderabile prevalenza di un'"etica della preoccupazione per il non verificarsi della catastrofe"), ma non si può negare che la loro inadeguata considerazione comporti dei costi, non solo economici, ma anche sociali, che vengono immancabilmente scaricati sul post-evento dannoso e sulle generazioni future, rispetto alle quali la stessa "gestione emergenziale" viene ad avere una efficacia diversa, limitata rispetto a quella che la stessa avrebbe potuto avere se il profilo del pericolo fosse entrato a monte nel processo decisionale. Infatti, la mancata considerazione di questi profili, e a monte la incomunicabilità tra scienza e diritto, inconsapevolmente alimentano il pericolo opposto che, facendo leva sulla probabilità e su elementi quali la capacità di "tenere sotto controllo situazioni precarie" o di "controllare una tendenza a causare danni" o l'essere coperto dall'aiuto, dalle assicurazioni o da altro" nel caso in cui si subisca un danno tende a inglobare il rischio nella categoria del "rischio tollerabile", spostando la decisione al momento successivo al verificarsi dell'evento, e riducendo l'effettività di quelle decisioni che dovrebbero tendere proprio alla riduzione del rischio. Si pensi alla gestione del territorio ed alla "incomunicabilità" che vi può essere tra pianificazione del territorio; pianificazione del rischio e una eventuale scelta (politica) avviare procedimenti di condono edilizio.

Ma perché ciò non avvenga, avverte Luhmann, è indispensabile, o quanto meno opportuno, stabilire dei valori soglia che consentano di far fronte (nel senso di eliminare o ridurre le conseguenze negative) ai pericoli e ai rischi (Sofsky, 2005) attraverso l'adozione di una rigorosa azione preventiva che, nel caso del rischio, può arrivare anche al limite estremo della non azione, cioè nell'astenersi dall'assumere una determinata decisione e che, invece, nel caso del pericolo delineino, ad esempio, misure di intervento programmate.

In questa prospettiva, dunque, è necessario porre nella giusta considerazione gli effetti sistemici delle decisioni (evitando quella che Sunstein definisce in termini di System neglect), nella consapevolezza che la valutazione parziale dei rischi ha influenze distorsive della stessa efficacia delle decisioni di non poco momento.

La coniugazione di questi momenti consente di configurare il diritto del rischio in una prospettiva più ampia rispetto alla quale l'anticipazione dell'intervento pubblico, anche solo potenzialmente limitativo della sfera individuale (si pensi agli oneri derivanti dalla costruzione in zone sismiche) è solo uno dei profili in cui esso può manifestarsi. Infatti, esso, anche nella prospettiva della costruzione di un sistema resiliente, si proietta in una prospettiva più ampia in cui la sua (del rischio) prevenzione va oltre l'adozione delle misure precauzionali strettamente intese, giungendo fino al punto di prevedere possibili linee di intervento nell'ipotesi in cui un pericolo, anche solo ipotetico si verifichi, senza spostare la decisione in un momento successivo e, soprattutto, integrando "le possibili linee di intervento" nel quadro sistematico delle decisioni sull'ordinaria gestione.

Così facendo, tra l'altro, si abbandonerebbe quella logica rimediale che sino ad oggi, almeno per ciò che concerne la nostra esperienza, ha governato il rapporto di "fisiologica" convivenza tra diritto e rischio, abbandonando dunque la logica del diritto emergenziale che, nel nostro sistema trova nel potere di ordinanza, e nelle misure straordinarie, adottate anche in deroga alla disciplina ordinaria, il momento caratterizzante, introducendo nel quadro c.d. ordinario anche la gestione di un evento straordinario.

3.4. Pianificazione e programmazione del rischio per un sistema resiliente

Ritornando all'ambito prima richiamato del governo del territorio, è così che la riflessione non può non intercettare oltre al piano della singola decisione a contenuto individuale, quello più ampio degli atti di pianificazione e programmazione degli interventi di governo del territorio nel cui contesto inserire la valutazione degli effetti sistemici della decisione. In ciò non si può non concordare con quella parte della dottrina che sul punto rilevava che "il piano regolatore generale e gli altri strumenti attuativi, che 'a cascata' ne mettono a segno e ne implementano le scelte programmatiche e di indirizzo, si collocano e si muovono in un contesto più generale caratterizzato dalla complessità plurale dei modelli di pianificazione grazie ai quali il territorio viene intercettato e 'disciplinato' in ognuna delle sue molteplici varianti" (Ferrara, 2012, p. 61) evidenziando, così, la riflessività sistemica delle singole decisioni che imporrebbe l'introduzione di moduli

di raccordo e di coordinamento anche procedimentale tra di essi. E in questa ottica emerge la rilevanza che assume l'acquisizione corretta del dato fattuale, anche nella sua dimensione tecnico-scientifica, onde garantire la "adeguatezza della decisione sotto il profilo scientifico" in una prospettiva molteplice che consideri non solo la analisi del rischio ma anche i profili attinenti alla sua valutazione e gestione alla luce di un esame – idealmente da effettuarsi con ciclicità – scientifico, il più esaustivo possibile, sulla base di pareri scientifici fondati sui principi della eccellenza e della trasparenza che *ex se*, come rilevato dal giudice comunitario, "costituisce una garanzia procedurale rilevante al fine di assicurare l'oggettività scientifica delle misure e di evitare l'adozione di misure arbitrarie" (Pfizer, Trib. I grado, 11 settembre 2002, causa T-13/99). E ciò nella consapevolezza della impossibilità di una eliminazione totale del rischio, ma nella prospettiva di garantire il livello più elevato possibile di protezione e dunque la individuazione della soglia del rischio accettabile, con conseguente garanzia della effettività (anche in termini qualitativi) delle decisioni assunte.

La considerazione sistematica degli effetti delle decisioni si pone quale "presupposto ineludibile dello sviluppo e della competitività" (Barone, 2006, p. 28) perché consente di comporre quei valori primari (in particolare libertà e sicurezza, in una dimensione che evidentemente supera i confini della "pubblica sicurezza"), così come consacrati nella Convenzione europea dei diritti dell'Uomo (art. 6) in una prospettiva in cui si collegano indissolubilmente, la dimensione dello sviluppo umano e più in particolare dello sviluppo sostenibile (Barone, 2006, in particolare p. 24 ss.).

3.5. Il sistema di protezione civile

Rimanendo ancorati al profilo istituzionale, la sovrapposizione "rischio" "emergenza" è particolarmente evidente ove si guardi al sistema di protezione civile, nato a seguito della gestione fallimentare in particolare del terremoto dell'Irpinia del 1980. Se, infatti, anche la gestione del sisma che aveva colpito il Friuli nel 1976 era stata caratterizzata, nei primi giorni, dalla lentezza dei soccorsi e dalla mancanza di coordinamento, essa aveva rappresentato nei momenti successivi un modello di intervento attraverso la creazione di un "sistema" in cui erano coinvolti sia il governo centrale, sia le autonomie locali. Si assiste per la prima volta alla creazione, in ciascun Comune della zona colpita, di "centri operativi" presieduti dal Sindaco, con poteri di decisione sulle operazioni di soccorso, stante la conoscenza del territorio e delle sue risorse, ed al coinvolgimento attivo della popolazione; sistema che porterà, come è noto, la ricostruzione del tessuto sociale ed urbano in circa 15 anni.

Il “modello Friuli” non viene però riproposto in occasione del terremoto dell’Irpinia, la cui gestione risulta nel complesso fallimentare, anche dopo l’intervento del Commissario straordinario, Giuseppe Zamberletti.

L’esperienza acquisita in occasione delle due catastrofi diventa, dunque, il motore del cambiamento poiché comincia a radicarsi l’idea della prevenzione come fattore essenziale (Giuseppe Zamberletti continuerà a ripeterlo nei suoi interventi anche negli anni successivi) e della conseguente predisposizione di un sistema che individui le risorse e le strutture di intervento necessarie e che, prima ancora, delinea le misure di prevenzione: la “protezione civile”, dunque, non solo come soccorso (come era accaduto nella legislazione precedente, a partire dal 1800), ma anche come previsione e prevenzione.

Una impostazione metodologica corretta che tuttavia non ha trovato un effettivo riscontro sia nella disciplina primaria sia nelle decisioni dell’amministrazione e che non ha inciso sulla funzione del sistema di protezione civile: gestire il momento critico successivo al verificarsi dell’evento, in una prospettiva che, come si è più volte sottolineato, mette in secondo piano la gestione del rischio, inteso come probabilità di verificazione di un evento causativo di danno, e, ancor prima, di identificazione della fonte di pericolo e delle possibilità che questa si trasformi in un danno. In altri termini, il sistema di protezione civile ha mantenuto la sua funzione di “gestione della straordinarietà” dove per straordinario si è intesa, e, come si vedrà nel prosieguo, continua ad intendersi, la gestione di qualsiasi evento eccezionale, anche i c.d. “grandi eventi”, che sono semplicemente eventi complessi. In questi casi, infatti, è proprio la mancata disciplina a monte, che può agevolmente ricondursi nel quadro in precedenza considerato, a far sì che una situazione di mera ordinarietà, gestibile con ordinari procedimenti amministrativi, venga trasformata in emergenza, gestita con procedure *extra ordinem*, con tutti i problemi che poi ne conseguono anche in termini di legittimità dell’azione dell’amministrazione, che risulta sviata rispetto alla funzione che diventa “funzione”/strumento per il perseguimento di un fine diverso da quello voluto e legittimamente approvato nell’ambito di circuiti decisionali democratici, e soprattutto sindacabili in quanto iscritte all’interno del circuito della responsabilità.

E ciò sebbene la disciplina legislativa successiva al terremoto dell’Irpinia andasse sulla strada giusta, attraverso l’individuazione di “organi ordinari” (Ministro dell’Interno, Prefetto, Commissario di Governo nella Regione, Sindaco) e “straordinari” di protezione civile (Commissario straordinario) e ne disciplinasse le rispettive competenze, sino ad arrivare nel 1982, con la Legge n. 938, alla istituzione della figura del Ministro per il Coordinamento della Protezione Civile, che si avvale del Dipartimento della Protezione Civile, istituito presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri, con funzio-

ni di raccolta di informazioni e dati in materia di previsione e prevenzione delle emergenze, di predisposizione ed attuazione di piani nazionali e territoriali di protezione civile, organizzazione del coordinamento e della direzione dei servizi di soccorso, promozione delle iniziative di volontariato, e coordinamento della pianificazione dell'emergenza con finalità di difesa civile. Dunque, una organizzazione in linea teorica non finalizzata esclusivamente alla fase di "soccorso", di "gestione della crisi post evento", ma anche previsione ed alla prevenzione del rischio, che divengono obiettivi principali del sistema.

Disciplina che, come è noto, ha trovato nella Legge n. 225 del 1992 uno dei suoi pilastri, poiché con essa si assiste alla nascita del Servizio Nazionale della Protezione Civile, che ha il compito di "tutelare l'integrità della vita, i beni, gli insediamenti e l'ambiente dai danni o dal pericolo di danni derivanti da calamità naturali, da catastrofi e altri eventi calamitosi" (una definizione, questa, che molto si avvicina a quella francese di *sécurité civile*, che ha per oggetto "*la prévention des risques de toute nature, l'information et l'alerte des populations ainsi que la protection des personnes, des biens et de l'environnement contre les accidents, les sinistres et les catastrophes par la préparation et la mise en œuvre de mesures et de moyens appropriés relevant de l'Etat, des collectivités territoriales et des autres personnes publiques ou privée*"). La legge opera, infatti, una profonda riorganizzazione del sistema di protezione civile che viene disegnato, sulla base del principio del decentramento e del principio di sussidiarietà, come un sistema coordinato cui concorrono non solo tutti i livelli di governo, ma anche la società civile, ivi compresa la comunità scientifica.

La Legge definisce, poi, le attività di protezione civile individuandole, come si è detto, non solo nel soccorso e nelle attività volte al superamento dell'emergenza, ma anche nella previsione e nella prevenzione e, dunque, nella definizione delle cause e nell'individuazione dei rischi presenti sul territorio e nella conseguente predisposizione delle misure di prevenzione.

Sono note le modifiche che al sistema sono state apportate nel corso degli anni, che non solo hanno notevolmente ampliato il concetto di "emergenza", ma hanno anche rinforzato il potere *extra ordinem*, attraverso la disciplina delle ordinanze, che sono divenute lo strumento "ordinario" di gestione dell'emergenza, anche in deroga alla disciplina ordinaria. Basti a tal proposito pensare alla Legge n. 401 del 2001, che non solo attribuisce al Presidente del Consiglio dei Ministri le competenze in materia di protezione civile dello Stato e istituisce nuovamente il Dipartimento della Protezione Civile, abolendo l'Agenzia, nata nel 1999, ma introduce i grandi eventi tra le ipotesi che possono condurre alla dichiarazione dello stato di emergenza, ampliando l'ambito di intervento del sistema di protezione civile e, soprattutto, l'ambito di applicazione dei poteri *extra ordinem* di ordi-

nanza (“grandi eventi” la cui gestione, come è noto, verrà poi sottratta alla protezione civile con la Legge n. 27 del 2012).

Un sistema che sarà profondamente rifondato attraverso il D.L. n. 59 del 2012, convertito nella Legge n. 100 del 2012, che, nello stesso tempo, riconduce le attività di protezione civile al nucleo originario (e, si potrebbe dire, naturale) individuato dalla Legge del 1992, e incide su alcuni degli elementi fondamentali del sistema quali la classificazione degli eventi calamitosi; la dichiarazione dello stato di emergenza, con una anticipazione della possibilità della sua dichiarazione (e dunque dell’utilizzo dei poteri extra ordinem) “nell’imminenza” e non solo “al verificarsi” dell’evento calamitoso; le attività di protezione civile, con la previsione, accanto alle attività di “previsione e prevenzione dei rischi” e di “soccorso delle popolazioni”, di ogni altra attività necessaria e indifferibile diretta al “contrasto dell’emergenza” e alla “mitigazione del rischio” connessa con gli eventi calamitosi.

È la disciplina del 2012 che esplicita le attività di prevenzione, facendo riferimento espresso alla pianificazione d’emergenza, alla formazione, alla diffusione delle informazioni tra la popolazione e alla diffusione della conoscenza della protezione civile. Attività di prevenzione che tuttavia si sono rivelate del tutto fallimentari, come emerge dagli eventi estremi che si sono verificati negli ultimi anni, successivi alla modifica legislativa: i terremoti del Centro Italia, quello di Ischia, la valanga che ha colpito Rigopiano. Da questi eventi emerge con chiarezza la scarsa attenzione ai fattori, interni ed esterni, di rischio ed alla pianificazione di interventi che siano in grado di intercettare non solo gli eventi probabili, ma anche quelli eccezionali (“le fattispecie insolite”). Basti, a tal proposito, esaminare gli strumenti programmatici che, nella legislazione che si è appena esaminata, dovrebbero essere preposti alla gestione del rischio con finalità precauzionali e preventive, quali, ad esempio, i Programmi di previsione e di prevenzione dei rischi ed i piani di emergenza. Per quanto riguarda i primi, non c’è dubbio che essi offrano una mappatura del territorio che, tuttavia, ha un valore prettamente descrittivo, limitandosi a individuare gli eventuali rischi sulla base sia della ricognizione degli eventi calamitosi eventualmente verificatisi, sia sulla base delle caratteristiche stesse del territorio: l’assenza del carattere prescrittivo, infatti, fa sì che venga meno la funzione precauzionale e preventiva che deve essere propria della pianificazione del rischio. Le medesime considerazioni valgono per i piani di emergenza. Essi, come è noto, si articolano in tre parti fondamentali: una parte generale, che raccoglie tutte le informazioni sulle caratteristiche e sulla struttura del territorio; una parte in cui vengono stabiliti gli obiettivi da raggiungere per dare un’adeguata risposta di protezione civile ad una qualsiasi situazione d’emergenza, e le competenze dei vari operatori; un modello di intervento

che assegna le responsabilità di comando e di controllo e prevede l'utilizzo razionale delle risorse, definendo altresì un sistema di comunicazione. Si tratta di uno strumento che sicuramente contiene in sé una risposta alla situazione di crisi che potrebbe essere definita "di prossimità", ma che tuttavia non si integra all'interno dell'organizzazione dei soccorsi. Ciò che infatti non può essere rinvenuto nel sistema di protezione civile italiano è il coordinamento tra la programmazione preventiva e precauzionale e la pianificazione operativa e che determina l'impossibilità di definire un sistema di gestione del rischio effettivo: i programmi ed i piani non individuano gli strumenti di prevenzione e di precauzione ed, in sostanza, mantengono la caratteristica propria di un sistema focalizzato sul momento successivo al verificarsi dell'evento.

3.6. La riforma del sistema: la legge delega del 2017

In questo senso non sembra muoversi certo la recente riforma varata a fine anno relativa al "sistema nazionale della protezione civile" che già dalla sua apertura esplicita con estrema chiarezza la visione centralizzata che si ha del sistema delle emergenze che, in sede attuativa, rischia proprio di ipotizzare quel percorso di costruzione, di incameramento della "filosofia" del rischio, nel senso indicato in precedenza.

Ed infatti, l'art. 1 specifica che "il sistema nazionale della protezione civile (...) esercita la funzione di protezione civile costituita dall'insieme delle competenze e delle attività volte a tutelare l'integrità della vita, i beni, gli insediamenti e l'ambiente dai danni o dal pericolo di danni derivanti da eventi calamitosi di origine naturale o derivanti dall'attività dell'uomo". Una impostazione confermata nell'articolo successivo nella definizione della attività di protezione civile intese come quelle "attività volte alla previsione, prevenzione e mitigazione dei rischi, alla pianificazione e gestione delle emergenze, e al loro superamento. Una definizione di una funzione complessa nella quale si individuano essenzialmente tre momenti, il primo riconducibile al "rischio di un evento dannoso", rispetto al quale si individuano essenzialmente diversi momenti che vanno dalla previsione, alla prevenzione nonché alla mitigazione del rischio che è evidentemente connessa alla attività di pianificazione delle emergenze, il secondo relativo alla gestione vera e propria delle emergenze, il terzo relativo al loro superamento.

Focalizzando l'attenzione su questo profilo, alla luce delle osservazioni svolte in precedenza, rivestono un particolare interesse le definizioni che nello stesso decreto vengono offerte dell'attività di previsione e di prevenzione del rischio. La prima viene intesa come l'«insieme delle attività,

svolte anche con il concorso di soggetti scientifici, tecnici e amministrativi competenti in materia, dirette all'identificazione e allo studio, anche dinamico, degli scenari di rischio possibili, per le esigenze di allertamento del Servizio nazionale, ove possibile, e di pianificazione di protezione civile»; la seconda come l'«insieme delle attività di natura strutturale e non strutturale, svolte anche in forma integrata, dirette a evitare o a ridurre la possibilità che si verifichino danni conseguenti a eventi calamitosi, anche sulla base delle conoscenze acquisite per effetto delle attività di previsione».

Si esplicita, così, la chiara e indispensabile connessione esistente tra momento tecnico «di individuazione e classificazione del rischio» e momento della decisione amministrativa nella quale in momento tecnico dovrebbe essere trasfuso, o, più correttamente, che sul momento tecnico (quale elemento centrale per la acquisizione del fatto) dovrebbe poggiarsi.

La portata di questa impostazione, però, di fatto, dalla lettura dello stesso comma non assurge a principio generale per le amministrazioni, rimanendo circoscritta alle sole funzioni della Protezione Civile. Il comma 4, infatti, individua tra le attività di prevenzione non strutturale di protezione civile una serie di attività tra cui la “pianificazione di protezione civile”, seguite da quelle attività di prevenzione strutturale disciplinate dal comma successivo dalle quali emerge con maggiore evidenza l'idea di un sistema centralizzato:

«a) la partecipazione all'elaborazione delle linee di indirizzo nazionali e regionali per la definizione delle politiche di prevenzione strutturale dei rischi naturali o derivanti dalle attività dell'uomo e per la loro attuazione;

b) la partecipazione alla programmazione degli interventi finalizzati alla mitigazione dei rischi naturali o derivanti dall'attività dell'uomo e alla relativa attuazione;

c) l'esecuzione di interventi strutturali di mitigazione del rischio in occasione di eventi calamitosi, in coerenza con gli strumenti di programmazione e pianificazione territoriali esistenti;

d) le azioni integrate di prevenzione strutturale e non strutturale per finalità di protezione civile».

Una conferma della “visione” sottesa alla nuova disciplina si rinviene nell'ultimo comma dell'art. 16 che esclude dall'azione di protezione civile “gli interventi e le opere per eventi programmati o programmabili in tempo utile che possono determinare criticità organizzative, in occasione dei quali le articolazioni territoriali delle componenti e strutture operative del Servizio nazionale possono assicurare il proprio supporto, limitatamente ad aspetti di natura organizzativa e di assistenza alla popolazione, su richiesta delle autorità di protezione civile competenti, anche ai fini dell'implementazione delle necessarie azioni in termini di tutela dei cittadini” (comma 3). E la stessa attività di pianificazione, disciplinata all'art. 18, fa riferimen-

to alla previsione degli scenari possibili. Essa infatti è finalizzata alla definizione delle strategie informative e del modello di intervento contenente l'organizzazione delle strutture per lo svolgimento delle attività di protezione civile (lett. a); alla garanzia del necessario raccordo informativo con le strutture preposte all'allertamento del Servizio nazionale (lett. b); alla definizione dei flussi di comunicazione tra le componenti e strutture operative del Servizio nazionale interessate (lett. c); alla definizione dei meccanismi e delle procedure per la revisione e l'aggiornamento della pianificazione, per l'organizzazione di esercitazioni e per la relativa informazione alla popolazione, da assicurare anche in corso di evento (lett. d).

Il sistema delineato nel testo del decreto legislativo è un sistema a rete, con una articolazione territoriale che vede, in ottemperanza ai principi di sussidiarietà, differenziazione e adeguatezza, coinvolti i sindaci, i sindaci metropolitani, i presidenti delle regioni e delle province autonome di Trento e Bolzano.

Delle aperture nel senso di “diffondere” la cultura del rischio all'interno dell'amministrazione, in modo da metabolizzarlo all'interno delle decisioni anche a carattere programmatico dell'amministrazione si colgono al terzo comma dell'art. 18 nel quale è espressamente previsto che «i piani e i programmi di gestione e tutela e risanamento del territorio e gli altri ambiti di pianificazione strategica territoriale, devono essere coordinati con i piani di protezione civile al fine di assicurarne la coerenza con gli scenari di rischio e le strategie operative ivi contenuti». E di analogo tenore la previsione contenuta all'art. 22 secondo cui il Dipartimento assicura il coordinamento e la gestione di piani di azione strutturale e non strutturale per il «complessivo miglioramento della gestione delle emergenze e... (della) riduzione dei rischi...».

Nel decreto, poi, si tenta di riscrivere le coordinate del rapporto tra “diritto” e “tecnica” che, evidentemente, in questi ambiti viene ad avere un ruolo essenziale, addirittura prevedendo la costituzione di Centri di competenza (art. 21). È prevista, infatti, una partecipazione della comunità scientifica nel senso proprio di apporto di «conoscenze e prodotti derivanti da attività di ricerca e innovazione, anche già disponibili, che abbiano raggiunto un livello di maturazione e consenso riconosciuto dalla comunità scientifica secondo le prassi in uso, anche frutto di iniziative promosse dall'Unione europea e dalle Organizzazioni internazionali anche nel campo della ricerca per la difesa dai disastri naturali» (art. 19, comma 1). Una partecipazione che, secondo quanto espressamente previsto al comma successivo, potrà realizzarsi mediante attività ordinarie e operative quali il monitoraggio e la sorveglianza degli eventi, lo sviluppo di banche dati e altre attività utili per la gestione delle emergenze e la previsione e prevenzione dei rischi che fornisca prodotti di immediato utilizzo (lett. a),

sperimentazioni e contributi di sintesi specifici (lett. b), ricerche per la realizzazione di prodotti utili alla gestione dei rischi (lett. c), e collaborazioni nella predisposizione della normativa tecnica di interesse (lett. d).

Si tratta, dunque, di un sistema che non sembra cogliere quella esigenza fondamentale di definire (anzi, di imporre), attraverso strumenti programmatici e pianificatori, misure adeguate che consentano se non di eliminare il rischio del verificarsi del fatto incerto, di restringere il fenomeno ad ipotesi per così dire marginali, normalizzando in tal modo non solo ciò che è molto probabile, ma anche ciò che è molto improbabile.

Una “normalizzazione” cui si giunge attraverso la previsione di procedimenti che abbiano la funzione di qualificare i presupposti che determinano l’incertezza e, conseguentemente, attraverso la definizione di un limite precauzionale che si aggiunge agli strumenti preventivi. Una “pratica” non sconosciuta all’ordinamento italiano: si pensi al caso dell’elettrosmog, in cui la legge non solo determina i limiti di esposizione insuperabili per la loro nocività (prevenzione), ma fissa altresì valori di attenzione, ossia valori precauzionali.

Da ciò consegue che la previsione di un sistema di gestione del rischio connotato da effettività non può prescindere dalla considerazione del dato tecnico-scientifico e dalla previsione di strumenti e procedure razionali che condizionino la decisione amministrativa al dato stesso. E ciò sia sul piano programmatico e pianificatorio, sia sul piano della decisione concreta. Del resto, è stato autorevolmente affermato che è dal principio di precauzione e dalla sua forza espansiva che discende l’obbligo per l’amministrazione di effettuare, in casi di incertezza scientifica, una completa analisi dei rischi, analisi che, tuttavia, può essere compiuta solo attraverso il dato tecnico-scientifico. In tale prospettiva, la predeterminazione di strumenti e procedure che di esso tengano conto (o, meglio, che determinino il condizionamento della decisione amministrativa al dato tecnico-scientifico), come accade nel sistema francese di gestione del rischio, consente di superare l’ulteriore ostacolo dell’adozione di misure precauzionali che non siano previste dalla legge (De Leonardis, 2005). In conclusione, solo la previsione di strumenti e procedure “razionali”, sia sotto il profilo statico-organizzativo, sia sotto il profilo dinamico-funzionale, che individuino la tecnica quale elemento costitutivo della decisione, consentono una corretta gestione del rischio, che tenga conto non solo dell’evento probabile, ma altresì delle cc.dd. “fattispecie insolite”: «il rischio di una decisione tecnico-teorica su un determinato concetto di rischio che funga da semplificazione non solo non si può evitare (e non lo si può assolutamente nemmeno indebolire in quanto “verità”), ma si deve assumere» (Luhmann, 1996).

3.7. Lo sviluppo e l'organizzazione delle politiche sociali e del servizio sociale nelle situazioni di emergenza

Nel contesto appena descritto è interessante, nella prospettiva della resilienza sistemica, verificare in che modo i servizi sociali, messi a dura prova dalla crisi economica che ne ha ridotto sensibilmente gli ambiti di operatività, si inseriscono nel contesto del sistema istituzionale. Quei servizi la cui organizzazione trova il suo incipit di maggior rilievo proprio nei lavori del Convegno di Tremezzo, svoltosi tra settembre e ottobre del 1946, allo scopo di focalizzare l'attenzione sui problemi della ricostruzione, sulla necessità di modificare la sua struttura amministrativa, sulle riforme istituzionali e legislative da attuare, sulle esigenze assistenziali della popolazione e sulla formazione di operatori qualificati per svolgere tali compiti. Ed è proprio in quella sede che emerse con chiarezza l'esigenza di operare una riforma del settore che fosse in grado di affrontare i problemi emergenti; configurando una figura professionale in grado di ricoprire un ruolo sia tecnico sia politico sulla base di una formazione teorica e metodologica (Dal Pra Ponticelli, 2005).

E seguendo questa linea evolutiva, il servizio sociale ha assunto via via il ruolo di agente del cambiamento, frutto di un vero e proprio ripensamento «dei modelli di pensiero legati all'agire sociale» (Folgheraiter, 2004) secondo uno schema che pone al centro i cittadini (“attivi”).

Con specifico riferimento alle situazioni di emergenza, il primo intervento è affidato, come si è visto nei paragrafi precedenti, al sistema di protezione civile. Ma nel contesto di un sistema istituzionale che garantisca non solo la propria resilienza ma la resilienza anche delle collettività interessate, assume un ruolo centrale proprio la figura dell'assistente sociale che, secondo quanto espressamente previsto all'art. 40 del Codice Deontologico, «In caso di calamità pubblica o di gravi emergenze sociali, l'assistente sociale si mette a disposizione dell'amministrazione per cui opera o dell'autorità competente, contribuendo per la propria competenza a programmi e interventi diretti al superamento dello stato di crisi».

La portata di questa norma ben si comprende se si considera proprio il grado di conoscenza e di integrazione sul territorio di riferimento che tali figure professionali hanno, potendo, così, svolgere un ruolo fondamentale nella gestione delle emergenze. Sarebbe, pertanto, auspicabile che in situazioni di emergenza il servizio di Protezione Civile avesse al suo interno professionisti sociali in modo da favorire un'azione coordinata e multidisciplinare e istantanea, senza incorrere in errori e soprattutto in standardizzazioni nelle risposte di aiuto.

Nell'anno 2015 è stata istituita l'A.S.PRO.C. l'associazione Assistenti Sociali per la protezione civile essa si ispira ai principi di volontarietà,

democraticità, non ha scopo di lucro e persegue esclusivamente le finalità della solidarietà sociale e dell'aiuto volontario in situazioni di calamità naturali e di emergenze sociali. Ma certamente si è ancora lontani da veri e propri protocolli nazionali nella gestione delle emergenze, sebbene negli ultimi anni si sta assistendo quanto meno ad un'attenzione maggiore a temi di questo genere.

3.8. L'assistente sociale nelle situazioni di crisi. Casi a confronto

Il territorio italiano negli ultimi anni è stato interessato da diverse emergenze che hanno messo alla prova le amministrazioni e le politiche di *welfare* nell'individuazione di soluzioni adatte ad ogni situazione.

Di seguito si analizzeranno diversi tipi di emergenza che hanno interessato regioni diverse del territorio italiano e come i servizi sociali hanno contribuito alla gestione di queste.

a) Emergenza socio-ambientale e Servizio Sociale. Il caso Ilva di Taranto

La società Ilva appartiene al gruppo Riva e uno degli stabilimenti siderurgici ha sede a Taranto; lo stabilimento si dedica principalmente alla lavorazione e alla produzione dell'acciaio.

L'Ilva, la più grande acciaieria d'Europa, è composta da 24 stabilimenti situati in Italia e all'estero, il più grande di questi si trova a Taranto. La produzione riguarda acciai piani al carbonio, tubi saldati e lamiere; i prodotti principali sono coils laminati a caldo, a freddo, rivestiti, lamiere da coils nere, rivestite, da treno oltre che a tubi saldati SAW, ERW e sagomati. Lo stabilimento tarantino utilizza un impianto a ciclo integrale costituito da cokerie, altiforni, acciaierie LD; le materie utilizzate sono principalmente ferro, fondenti e carbon fossile. I dati del 2012 hanno indicato l'ammontare della produzione dell'acciaio a 9 milioni di tonnellate con 12.000 dipendenti diretti e una stima di indotto diretto e indiretto tra le 8.000 e le 10.000 persone.

A partire da luglio 2012, la fabbrica è colpita da decreto di sequestro a seguito delle vicende processuali legate al mancato rispetto dei limiti di emissione. Nello stesso anno, il Governo Monti è intervenuto per salvare lo stabilimento, evitandone la chiusura. È stato così emanato un decreto-legge attraverso cui, per gli stabilimenti di interesse strategico nazionale, in sede di Autorizzazione Integrata Ambientale, il Ministero dell'Ambiente può consentire la prosecuzione dell'attività produttiva per un periodo di tempo determinato non superiore a 36 mesi ed a condizione che vengano adempite le prescrizioni contenute nel provvedimento di riesame della medesima

autorizzazione. A questo primo decreto è seguito l'intervento del Governo Renzi, il quale, attraverso il cosiddetto "Decreto Salva Ilva bis" ha istituito la figura di un subcommissario ambientale a supporto dell'attuale commissario straordinario, e l'impresa può chiedere finanziamenti garantiti dalle banche erogatrici volti ad avviare le adeguate misure di salvaguardia ambientale per il prosieguo delle attività dello stabilimento. Il decreto è stato trasformato in legge ed è entrato in vigore a gennaio 2015, stabilendo anche l'obbligo, entro luglio 2015, di attuare l'80% delle prescrizioni, ed entro il 2016 l'attuazione delle prescrizioni restanti che, probabilmente, saranno quelle più importanti; vanificando così l'ipotesi di un vero lavoro di risanamento.

Il caso del complesso siderurgico dell'Ilva di Taranto è emblematico di come una visione non lungimirante del rapporto tra sviluppo industriale, sociale e sostenibilità ambientale non possa che portare col tempo gravi danni.

L'Associazione Italiana di Epidemiologia sulla base dei numerosi studi condotti fino ad oggi a Taranto, afferma che i dati ambientali hanno dimostrato che la popolazione di Taranto è stata esposta per decenni ad elevati livelli di diverse sostanze chimiche con effetti cancerogeni noti e ben documentati in letteratura.

Studi epidemiologici multicentrici e di impatto sanitario hanno documentato nelle popolazioni residenti nell'area che l'inquinamento atmosferico ha determinato un aumento della mortalità e morbosità per malattie cardiache e respiratorie.

Lo studio SENTIERI dell'Istituto Superiore di Sanità ha evidenziato un eccesso di mortalità per il tumore del polmone nella popolazione di Taranto pari a circa il 30%, in entrambi i generi (Pirastu *et al.*, 2011).

L'Associazione Italiana di Epidemiologia esprime una forte preoccupazione per l'uso distorto e strumentale di dati pseudo-scientifici con l'obiettivo di invalidare le evidenze prodotte fino ad oggi attraverso gli studi epidemiologici ed a misconoscere l'impatto sanitario delle emissioni dell'Ilva sulla popolazione e sui lavoratori (epidemiologia e prevenzione, rivista dell'associazione italiana di epidemiologia).

L'Ilva di Taranto rappresenta una vera e propria emergenza ambientale e sociale.

Nella città di Taranto, come afferma anche l'ex presidente della Repubblica Giorgio Napolitano, c'è una guerra tra chi ha paura di morire di fame e chi ha paura di morire di cancro a causa delle emissioni delle grandi industrie. Una situazione che è stata da più parti considerata come una vera e propria emergenza nazionale.

La complessità della situazione è ancor più evidente se si considera il conflitto che si è venuto a creare tra due profili valoriali centrali nel contesto di una comunità: tutela del diritto al lavoro, con tutto ciò che da esso deriva, e tutela del diritto alla salute. La soluzione che appare più logica,

che va nel senso di una prevalenza del diritto alla salute, con conseguente chiusura dell'industria, ove contestualizzata in una realtà quale quella tarantina, rischia evidentemente di avere delle conseguenze sociali devastanti. Un conflitto nel quale il ruolo dell'assistente sociale si rivela centrale per una molteplicità di profili. E avrebbe potuto avere un ruolo ancor più rilevante se, a partire dalla prima inchiesta avviata grazie alle pressioni di una casalinga sulla Pretura, esasperata dalla polvere rosa che ogni giorno era costretta a raccogliere sul suo balcone di una casa popolare nel quartiere degli operai, si fosse strutturato, non solo sul piano dei servizi, un piano di intervento più attento al profilo della prevenzione e del rischio.

Ma proprio la considerazione di una realtà così complessa evidenzia l'assenza di una visione di insieme del bisogno degli individui in quanto singoli e parte di una collettività che impedisce in concreto all'assistente sociale, quale agente operatore delle politiche sociali, di svolgere in maniera organica il proprio ruolo, risultando, invece, confinato a interventi spot tesi a fronteggiare l'emergenza intesa come evento singolare.

b) Immigrazione e Servizio sociale: una visione ancora emergenziale

Analoghe osservazioni possono farsi con riferimento alla emergenza immigrazione che rispetto alla quale i diversi interventi normativi che si sono susseguiti nel corso degli anni (si pensi alla L. 40/98, nota come legge Turco-Napolitano; al d.lgs. 286/1998, Testo Unico sull'immigrazione, alla L. 189/2002, nota come legge Bossi-Fini, o alla L. 94/2009, denominata "Pacchetto sicurezza") non hanno posto le basi per un intervento organico sotto il profilo sociale tale da evitare che il fenomeno migratorio diventi un'emergenza.

Sebbene sia espressamente previsto l'accesso degli stranieri (regolari) ai servizi di assistenza sociale, molti sono i problemi che in concreto si pongono come ostacolo alla effettività dei diritti degli immigrati.

In questo contesto nuovamente centrale è il ruolo dell'assistente sociale, che deve in primo luogo informare, far conoscere alle persone i servizi disponibili e accompagnarle nell'accesso ad essi. Se oggi abbiamo emergenze umanitarie nel mondo che generano nuovi flussi – che portano in Italia numerosi profughi e richiedenti asilo (e tra questi molti casi di minori stranieri non accompagnati), e che richiamano tanta attenzione pubblica, accompagnata da paure sociali di vario tipo – il nostro Paese ancora non riesce ad uscire da una visione emergenziale di un fenomeno che ha preso corpo già a partire dagli anni '70 e che dunque avrebbe dovuto determinare politiche e dispositivi tali da "normalizzarlo" sia nell'intervento sia nella percezione più generale.

I dati Istat sull'immigrazione in Italia registrano al 1° gennaio 2017 che i cittadini stranieri residenti in Italia sono stimati pari a poco più di 5 mi-

lioni, prevalentemente insediati al Centro-Nord. La collettività rumena è di gran lunga la più numerosa (quasi il 23% degli stranieri in Italia); seguono i cittadini albanesi (9,3%) e quelli marocchini (8,7%).

Nel 2016 l'incremento degli stranieri residenti è molto modesto, 2.500 in più rispetto all'anno precedente; ciò si deve soprattutto all'aumento delle acquisizioni di cittadinanza (178 mila nel 2015). Di queste, quasi il 20% ha riguardato albanesi e oltre il 18% marocchini. Al 1° gennaio 2016 i cittadini non comunitari con un regolare permesso di soggiorno sono poco meno di 4 milioni. In aumento i cittadini non comunitari che hanno un permesso di soggiorno di lungo periodo – sono sei su dieci sul totale dei regolari, 2,3 milioni di persone in valore assoluto – mentre i permessi con scadenza sono in diminuzione.

I permessi per asilo e motivi umanitari attualmente rappresentano quasi il 10% dei permessi con scadenza (esclusi quindi quelli di lungo periodo), il doppio rispetto al 2013.

Tra i gruppi sociali delineati dal rapporto vi sono le famiglie a basso reddito, all'interno delle quali si collocano le famiglie a basso reddito con stranieri (in cui, quindi, è presente almeno una persona con cittadinanza non italiana). Queste ultime sono 1,8 milioni (7,1%), spesso persone sole (35,7%) o coppie senza figli (34,4%), per un totale di 4,7 milioni di individui (7,8%). È il gruppo più giovane, con l'età media della persona di riferimento pari a 42,5 anni, e presenta le peggiori condizioni economiche, con uno svantaggio di circa il 40% rispetto alla media. Nonostante gli occupati siano prevalentemente in posizioni non qualificate, nella metà dei casi la persona di riferimento possiede un diploma di scuola secondaria superiore e uno su dieci ha un titolo universitario.

Le famiglie a basso reddito di soli italiani sono 1,9 milioni (7,5%) e comprendono 8,3 milioni di individui (13,6%). Sono famiglie generalmente numerose (4,3 componenti in media), in oltre il 90% dei casi si tratta di coppie con figli. La persona di riferimento ha in media 45,5 anni, un titolo di studio basso (licenza di scuola media inferiore per uno su due), è operaio in sei casi su dieci. Il reddito familiare è circa il 30% in meno della media nazionale dei redditi equivalenti, mentre la distribuzione del reddito all'interno del gruppo risulta piuttosto diseguale. Un terzo delle persone è a rischio povertà.

La situazione lavorativa degli individui inseriti nei diversi gruppi sociali è differenziata soprattutto se si considerano alcune caratteristiche del lavoro. Le quote più elevate di atipici si riscontrano tra gli occupati dei gruppi giovani blue-collar e famiglie a basso reddito, sia di soli italiani sia con stranieri (rispettivamente 22,1%, 20,6% e 20,0%).

Le differenze tra i gruppi sociali sono evidenti anche tra i giovani di 15-34 anni che vivono ancora in famiglia. Un aspetto trasversale ai gruppi è la diffusione del lavoro atipico, che varia tra il minimo del 28,9% dei

ragazzi che vivono in una famiglia di operai in pensione al massimo del 47,2% di quelli delle famiglie a basso reddito con stranieri.

I giovani con professioni qualificate sono il 7,4% nelle famiglie a basso reddito con stranieri e il 63,1% nella classe dirigente.

I tassi di occupazione femminili sono molto diversificati nei gruppi: i valori più elevati si rilevano nelle famiglie di impiegati, in quelle della classe dirigente e dei giovani blue-collar. La distribuzione del lavoro, retribuito e familiare, fra i componenti delle coppie, risulta particolarmente arretrata in termini di parità di genere nelle famiglie a basso reddito con stranieri e nelle famiglie tradizionali della provincia. La condizione delle donne è, invece, più vicina alla parità nelle famiglie di impiegati, nella classe dirigente e in quelle dei giovani *blue-collar*.

Sotto il profilo della qualità del lavoro (misurata attraverso indicatori di sovra-istruzione, part time involontario, soddisfazione per il lavoro e insicurezza), le più svantaggiate sono le famiglie a basso reddito con stranieri, che presentano i valori più bassi su tutti gli indicatori.

Le persone a rischio di povertà o esclusione sociale sono coloro che sperimentano almeno una delle seguenti condizioni: rischio di povertà, grave deprivazione materiale, bassa intensità di lavoro. Nel 2015 il 28,7% delle persone residenti in Italia si trova in questa situazione.

In particolare, tra coloro che vivono in famiglie con almeno un cittadino straniero, il rischio di povertà o esclusione sociale è quasi il doppio (49,5%) rispetto a chi vive in famiglie di soli italiani (26,3%). Più in dettaglio, quasi un terzo delle persone in famiglie con almeno un cittadino straniero dichiara di essere in arretrato nel pagamento di bollette, affitto, mutuo o altro tipo di prestito (12,9% in media per quelle di soli italiani) mentre uno su quattro dichiara di non riuscire a fare un pasto adeguato almeno ogni due giorni (contro 10,8% dei soli italiani).

La bassa intensità lavorativa risulta meno diffusa, coinvolge il 7,7% delle persone di questo gruppo a fronte del 12,4% delle famiglie di soli italiani.

A partire dal 2008, considerato come anno di inizio della recessione, le famiglie a basso reddito di soli italiani non registrano variazioni nello svantaggio distributivo, che invece cresce di 1,5 punti percentuali per le famiglie a basso reddito con stranieri. Se si suddivide la popolazione per quinti di reddito, circa l'80% di quella appartenente alle famiglie a basso reddito con stranieri si colloca nei due quinti più bassi della distribuzione. Si tratta del gruppo sociale più svantaggiato in termini di reddito.

La diffusione del titolo secondario è massima nei gruppi delle famiglie di impiegati e delle pensioni d'argento (61,8% e 74,3%), mentre nel gruppo della classe dirigente prevale la laurea (73,6%). Malgrado una maggiore partecipazione al sistema di istruzione delle nuove generazioni dei gruppi svantaggiati rispetto a quelle più anziane, le differenze sono ancora significative.

Il fenomeno degli abbandoni scolastici e formativi interessa il 13,8% dei giovani tra 18 e 24 anni, ma le percentuali sono più alte tra i giovani che fanno parte delle famiglie a basso reddito con stranieri, delle anziane sole e giovani disoccupati e delle famiglie a basso reddito di soli italiani (30,8%, 19,8% e 19,0%). Questi stessi gruppi presentano anche l'incidenza più elevata di *Neet*.

I cittadini stranieri presenti in Italia sono in buone condizioni di salute; circa nove su dieci (89,7% degli uomini e 86,3% delle donne) hanno una percezione positiva del proprio stato di salute.

Tra le principali cittadinanze presenti sul territorio italiano si riscontrano molte differenze: a parità di età sono gli uomini albanesi e moldavi che dichiarano migliori condizioni di salute, mentre i polacchi e gli ucraini si collocano all'estremo opposto. Per le donne la percezione positiva della salute è più frequente tra la collettività cinese, meno tra quelle ucraina e moldava.

I comportamenti legati al consumo di alcol, di tabacco e all'eccesso di peso rappresentano notoriamente dei fattori di rischio per la salute. Il consumo di bevande alcoliche è più diffuso tra gli uomini stranieri, che presentano percentuali tre volte superiori rispetto alle donne (20,1% contro 7,1%); a bere più alcolici sono soprattutto quelli provenienti da Romania, Ucraina e Polonia. Il consumo di alcol è inoltre più alto tra le persone di 25-44 anni rispetto alle altre fasce di età.

L'abitudine al fumo interessa il 23,2% dei cittadini stranieri, ma gli stranieri presenti da più tempo in Italia hanno percentuali di fumatori più elevate rispetto a quelli arrivati più di recente (23,8% per gli stranieri da oltre 6 anni nel nostro Paese, 19,8% per quelli presenti da 3 anni o meno).

L'essere in sovrappeso o obesi riguarda il 39,1% dei cittadini stranieri e tende ad aumentare con l'età. In tutte le collettività le quote di donne in eccesso di peso sono più contenute rispetto a quelle degli uomini.

Il livello di inserimento dei cittadini stranieri nel tessuto sociale del nostro Paese può essere misurato attraverso la loro partecipazione culturale, sulla quale incidono positivamente molti fattori, come il possesso di un titolo di studio alto, avere molti amici in Italia o essere in Italia da più tempo. Sono le donne straniere, più degli uomini, ad avere un comportamento culturalmente più attivo.

La lettura è un'abitudine che presenta una forte differenziazione per gruppo sociale: è saldamente radicata nei gruppi ad alto reddito – il 51,6% della classe dirigente e il 34,0% delle pensioni d'argento leggono almeno quattro libri all'anno – e scende vertiginosamente nei gruppi a basso reddito – il 12,4% delle famiglie con stranieri, il 13,7% delle famiglie di soli italiani.

Lavoro e responsabilità familiari comprimono il tempo libero degli adulti (4h20'), in particolare per quelli appartenenti alle famiglie di impie-

gati (3h47') e alle famiglie a basso reddito di stranieri (3h52'). L'appartenenza a un gruppo sociale a reddito elevato orienta i comportamenti verso attività di tempo libero attivo: gli adulti della classe dirigente dedicano il 10,9% del tempo libero a giochi e hobby, il 9,7% alla lettura e il 3,5% alla partecipazione culturale a scapito di attività passive come il consumo televisivo, cui dedicano più tempo gli appartenenti a famiglie a basso reddito con stranieri (44,8%). Lo sport è una prerogativa dei gruppi benestanti: classe dirigente, pensioni d'argento e famiglie di impiegati vi dedicano rispettivamente il 5,0%, il 4,4%, il 4,8% del tempo libero rispetto al dato medio del 3,5%, mentre l'attività fisica non sportiva è praticata di più dalle famiglie a basso reddito.

Anche in questo caso, la completezza dei dati lascerebbe presumere un intervento sistemico sul fenomeno, in cui si dovrebbero coniugare interventi inseriti nel lavoro di rete che vanno dalla gestione degli ingressi alla garanzia di un inserimento sociale e lavorativo dell'immigrato nel rispetto dei suoi diritti umani. Ma, quando dal dato astratto della rete, si passa al dato concreto, in linea con quanto si diceva in precedenza, si registra una assenza di una visione sistematica della questione, in favore di interventi che di fatto cercano di tamponare l'emergenza contingente, frustrando così quella complessità e visione di insieme che, al contrario, sarebbe favorita da un inquadramento sistematico del rischio.

Bibliografia

- Barone A. (2006), *Il diritto del rischio*, Giuffrè, Milano.
- Dal Pra Ponticelli M. (2005), *Dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma.
- De Leonardis F. (2005), *Il principio di precauzione nell'amministrazione di rischio*, Giuffrè, Milano.
- Ferrara R. (2014), *Etica, ambiente e diritto. Il punto di vista del giurista*, in *Trattato di diritto dell'ambiente*, Giappichelli, Torino.
- Ferrara R. (2012), *Precauzione e prevenzione nella pianificazione del territorio: la "precauzione inutile"?*, in "Riv. Giur. Ed.", 2.
- Folgheraiter F. (2004), *Teoria e metodologia del servizio sociale. La prospettiva di rete*, FrancoAngeli, Milano.
- Jonas H. (2002), *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica* (a cura di Portinaro P.P.), Einaudi, Torino.
- Luhmann N. (1996), *Sociologia del rischio*, tr. it.: Mondadori, Milano.
- Pirastu et al. (2011), *Studio epidemiologico nazionale dei territori e degli insediamenti esposti a rischio di inquinamento. Risultati*, in "Epidemiologia e prevenzione", 35.
- Sofsky W. (2005), *Rischio e sicurezza*, Einaudi, Torino.
- Sunstein C.R. (2001), *Probability Neglect: Emotions, Worst Cases, and Law*, in "University Chicago Law & Economics", Online Working Paper, 138.

4. Identità sociale e sistema sociale complesso nei contesti di emergenza e post-emergenza: esperienze attive di un'istituzione resiliente. VI Comunità Montana del Velino: prove d'assestamento di un'istituzione resiliente

di *Stefania Mariantoni*

«Quando la vita scorreva lenta come un pigro fiume, la complessità esisteva, ma non veniva percepita. Oggi tutti se la sentono addosso, perché il ritmo si è fatto serrato come un torrente vorticoso (...)»¹.

Ernesto Illy, 2015, p. 25

4.1. Premessa

Iniziare questo contributo con una citazione di Ernesto Illy vuol dire aprire una riflessione che ci dirige verso uno scenario complesso in cui le interconnessioni delle variabili risultano essere imprevedibili e dove ci si accorge che il nostro “caro” senso compiuto, derivante da deduzioni logiche, ha scarsa efficacia per fronteggiare la complessità sistemica che la forte magnitudo subita ha incrementato. Il senso di identità e il senso di identità sociale vengono scardinati alla base, una base che fa delle nostre vite un pigro fiume, e ci si accorge che il ritmo si è fatto serrato come un torrente vorticoso e che la complessità è tangibile. Far fronte a tale complessità e far in modo che essa non proceda verso il caos, sono stati dalle prime ore del 24 agosto 2016 gli obiettivi fondamentali, con la sicurezza del fatto che la prima cosa necessaria a mantenere un'omeostasi del sistema sociale è rappresentata dal forte potere curativo che la cooperazione e l'integrazione tra gli stakeholder territoriali e mondo accademico hanno per mantenere alti i livelli di resilienza e nel programmare interventi mirati a preservare l'integrità delle famiglie, dei minori e degli individui, senza tralasciare i bisogni profondi di nessuno.

1. La citazione di Illy che apre a disquisizioni di carattere psicologico-sociale-educativo e di approccio per la gestione complessa dei sistemi è fornita dal testo *Anticipare il futuro corporate foresight* di De Toni *et al.*, 2015, p. 25.

Per questo motivo affronteremo, in via generale e sotto diversi aspetti, il senso d'identità sociale, la complessità del sistema con cui ci si è dovuti confrontare, l'approccio multidimensionale e multidisciplinare come mezzo cardine per ristabilire un senso convergente in grado di scongiurare il pericolo del caos oltre che fornire delle linee guida forti ed essenziali, con la speranza di contribuire ad una ricostruzione della persona, delle relazioni, di un ambiente e di un'istituzione, la VI Comunità Montana del Velino, che oggi, per forza di cose, si trova ad essere resiliente.

4.2. Sistema complesso e identità sociale nella prima fase post sisma

In letteratura non esiste uniformità nel definire in maniera univoca ed esaustiva la conformazione dell'*identità sociale* di una comunità. Possiamo subito aprire una riflessione sulla complessità di questo concetto e del suo aspetto a carattere dinamico, dove i punti di ancoraggio, per suddividere gli approfondimenti epistemologici, sono legati all'immagine di *Sé* in contesti macro-relazionali.

L'identità personale, già di per sé accessibile mediante approcci conoscitivi non orientati a definizioni cristallizzate ma dinamiche, assume una connotazione vitale in un contesto emergenziale che ha preso forma dall'impatto che il disastro del 24 agosto ha avuto sul territorio della Valle del Velino. Tenendo in considerazione che l'identità sociale si estrinseca nell'appartenenza ad un gruppo, o per meglio dire a sistemi gruppali multidimensionali (Tajfel, 1982), che sorgono in prima battuta nei *feedback* relazionali, non si può non tenere in considerazione un approccio complesso per conoscere i bisogni profondi di una comunità e mettere la persona al centro dei processi decisionali. Questo breve approfondimento teorico risulta essenziale in un contesto come quello della Valle del Velino colpito da ripetute magnitudo di elevato grado² e dove l'identità personale, l'im-

2. A partire dal 24 agosto 2016 il territorio della Sesta Comunità del Velino insieme ai territori Marchigiani Umbri e dell'Abruzzo sono colpiti da una serie di eventi sismici in grado di far mantenere vivo lo stato di crisi. 24 agosto, magnitudo 6, epicentro tra i comuni di Accumoli, Amatrice e di Arquata del Tronto (Lazio-Marche); 26 ottobre, due eventi principali di magnitudo 5.4 e 5.9, hanno interessato i comuni tra Norcia e Visso (Umbria-Marche) Distanza 77 km da Amatrice; il 30 ottobre, magnitudo 6.5 per l'evento più intenso, con epicentro tra Norcia e Preci (Umbria) Distanza 47 km da Posta; 18 gennaio, 4 eventi di magnitudo da 5.0 a 5.5, con epicentro a Montereale (Abruzzo); oltre 6000 persone sono state dispiagate sul territorio colpito fin dai momenti successivi la prima scossa di terremoto e 13 aree sono state allestite nella zona della Comunità Montana del Velino ma la maggior parte delle famiglie sfollate della zona ha scelto di spostarsi presso gli alberghi

immagine di sé e l'identità sociale sono state sottoposte ad una frattura importante con risultanze e modificazioni di alto rilievo trasformativo sotto il profilo umano ad ampio raggio. La rappresentazione del baricentro sociale dei servizi, fino a poco tempo fa chiara, lineare e quasi deterministica, la rappresentazione di noi e di noi stessi che interagiamo nel gruppo sociale (modificandolo e contestualmente venendo modificati da esso) cambiano radicalmente forma, entrando in *modalità crisi*. L'organizzazione dei sistemi di categorizzazione delle informazioni sociali direttamente connessi all'identità sociale in termini di appartenenza (Turner *et al.*, 1987), subiscono un incremento dell'inaccessibilità conoscitiva, entrano in crisi come detto poc'anzi, volgono verso la dimensione della rivalutazione del senso compiuto mediante una riformulazione del giudizio, stando alla costruzione geno-culturale della parola *crisi*: *Crisis* è *Krìsis* da *Krìno, io giudico* (Dizionario Etimologico, 2011 p. 274).

Il nostro "caro" senso usuale appreso per abitudine e l'organizzazione di un servizio strutturato nel tempo entra nella dimensione di un ordine così complesso da non essere comprensibile nell'immediato. La risposta a tale dimensione ha permesso l'instaurarsi di variabili resilienti che si sono dimostrate decisive nella ri-costruzione di un assetto sociale adattivo dei servizi alla persona, che non possono prescindere dal tenere a mente che un sistema complesso va differenziato, categorizzato, assimilato tenendo conto dell'imprevedibilità del sistema stesso. A tal riguardo, per preservare la dimensione cognitiva di appartenenza, la dimensione valutativa in termini di positività di appartenenza e la dimensione emotiva, si è dovuto adottare per forza di cose un approccio al sistema tenendo conto della sua complessità, che potremmo definire come «(...) la proprietà di un sistema modellizzabile suscettibile di mostrare dei comportamenti che non siano tutti predeterminabili anche se potenzialmente anticipabili da un osservatore intenzionale di questo sistema» (Le Moigne, 1985, p. 92).

Un'istituzione resiliente agisce, si mette in moto, entra in quell'ordine complesso, ne trova le leggi e ne fa tesoro. La prima azione di risposta immediata all'evento del 24 agosto 2016 ha visto un incremento dell'alto grado di cooperazione sociale delle risorse identitarie del territorio, l'azione sinergica dei Servizi Sociali Distrettuali insieme alle Agenzie del territorio deputate al contenimento della crisi, del sanitario, del terzo settore, degli Istituti Accademici deputati alla produzione della conoscenza come l'Università degli Studi dell'LAquila, che già nel 2009 si era trovata a fron-

di San Benedetto del Tronto in attesa delle soluzioni abitative d'emergenza. Oltre 100 persone, a ottobre 2016, con la chiusura dei campi di accoglienza, hanno scelto di trasferirsi presso le abitazioni del progetto CASE, messe a disposizione nel comune dell'Aquila o nei MAP localizzati in altri comuni d'Abruzzo. Piano di zona, distretto sociale Rieti 5 anno 2017.

teggiare l'emergenza. Azioni concrete di supporto che hanno reso l'Istituzione Montana del Velino non inerme ma attiva accanto alla popolazione che ne conforma l'identità³. Le istituzioni agiscono, assumo la resilienza che è insita nei servizi per mantenere un'omeostasi di fronte alla multidimensionalità delle sollecitazioni (Bonanno, 2004), avendo chiaro di agire senza dimenticarci di chi già necessitava di *cure* prima dell'evento sismico, di rafforzare quindi il supporto a quei nuclei familiari che già precedentemente beneficiavano di interventi domiciliari, incrementando le prestazioni sociali e sanitarie sul territorio interessato e trasferendo in struttura tutti coloro che non potevano essere assistiti in altro modo. A tal riguardo la visione strategica di fronteggiamento dell'emergenza non ha potuto non tenere in considerazione il fatto che il sistema familiare è il contesto in cui si gettano le basi per la costruzione di un'identità sociale sana e adattiva, e pertanto l'azione primaria, sin dalle prime ore, è stata ed è rappresentata da un modello operativo di interventi multidisciplinari e multidimensionali per le famiglie e per i minori⁴, la cui essenza si delinea nella convinzione di fondo che i rapporti intra-familiari rappresentano un laboratorio spontaneo e vitale dove vengono sperimentate le relazioni. Un buon supporto per la sana riuscita di questi apprendimenti.

Avrà una buona ricaduta sulla generalizzazione sociale dei dispositivi educativi appresi. Fronteggiare e curare la frattura identitaria, preservare l'identità del luogo e delle sue risorse, supportare il sistema familiare come sfera privilegiata della crescita, considerare complessa l'organizzazione sociale che pian piano si stava delineando anche a causa degli eventi sismici ed attuare metodologie a riguardo: queste le sfide per trasformare la polvere della distruzione in polvere di ricostruzione umana.

4.3. Lavoro di rete per l'attuazione di politiche sociali adattive centrate sulla persona

Anche se può apparire scontato aprire questo breve paragrafo con una legge che ha segnato una rivoluzione nell'applicazione dei servizi, nel contesto di emergenza in questione essa ha rappresentato la guida per delineare

3. Nelle prime ore è stato istituito un supporto psicologico h24 per la popolazione colpita sia presso l'Ospedale San Camillo de Lellis sia presso l'Hangar dell'Aeroporto di Rieti dove sono state trasportate le salme e dove è stato predisposto un servizio per l'accoglienza e il sostegno ai parenti delle vittime, sia nei campi di accoglienza che via via venivano allestiti sul territorio. Tale supporto è stato garantito, avvalendosi di personale specializzato, in particolare degli psicologi che operano in contesti di emergenza e con le forze delle associazioni del territorio, un lavoro d'insieme attivo ancora oggi.

4. Il modello operativo di interventi multidisciplinari e multidimensionali per le famiglie e per i minori cui si fa riferimento è "*Velino for Children*" (Mariantoni, Vaccarelli, *infra*).

una strategia ottimale in grado di offrire una risposta resiliente, che teneva conto della multidimensionalità del sistema complesso con cui la VI Comunità Montana del Velino si è dovuta e si sta confrontando in questo momento storico. In tal senso la 328 del 2000, Legge Quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali (Gori, 2004), e la conseguente Legge Regionale n. 11 del 2016 (Bollettino Ufficiale Regione Lazio, 2016, n. 64) di emanazione, in tema di servizi socio integrati, sono risultate riferimenti normativi essenziali a fondamento di *modus operandi* che non può prescindere dalla cooperazione orizzontale e verticale con il mondo del volontariato e delle istituzioni, e dall'ottimizzazione delle risorse mirate a preservare l'identità sociale del nostro territorio oltre che a fronteggiare la complessità sistemica in cui ancora siamo immersi. Una visione d'insieme con un unico obiettivo: preservare e conservare l'identità e mettere al centro la persona nei processi decisionali. Una visione unitaria ed integrata, per fornire una risposta adattiva e resiliente alla catena di cambiamenti sociali, dovuti alla forte magnitudo subita. Una risposta unitaria sorta da una coesione armonica, viva sin dalle prime ore, e questa coesione unitaria è il seme fecondo dell'integrazione (D'Amato *et al.*, 1985), dove i valori interiorizzati dagli individui vengono ri-messi a disposizione alle istituzioni per ri-costruire un sistema sociale fondato sulla solidarietà collettiva (Durkheim, 1983). Il baricentro di questa risposta condivisa ed unitaria è stata, come abbiamo già detto, *Velino for Children*, un programma d'interventi multidisciplinari e multidimensionali per le famiglie, le scuole e i minori. Riguardo a ciò i soggetti promotori⁵ che hanno composto inizialmente una rete complessa a forte integrazione insieme a tutti gli attori coinvolti, hanno lavorato e lavorano attivamente tutt'oggi per sviluppare la resilienza nelle persone colpite direttamente e indirettamente dal sisma sia nella fase dell'emergenza che in quella del post-emergenza. Tutti gli interventi sono tesi a limitare, ridurre e prevenire il disagio sociale dovuto al sisma e alle sue conseguenze materiali e immateriali, a creare momenti di aggregazione partecipata tesi a favorire il rafforzamento dei legami comunitari e dell'identità socioculturale dell'intera Valle del Velino, a facilitare il contatto di ragazzi e genitori con le istituzioni formali e informali presenti nel territorio, ad agevolare la ripresa e il prosieguo delle attività scolastiche attraverso il sostegno psico-pedagogico, a fornire sostegno psicologico alle famiglie, ai bambini, agli adolescenti e agli insegnanti, a mettere in rete le risorse de-

5. I soggetti promotori sono: Comunità Montana del Velino – Distretto sociale Rieti 5 – capofila del progetto; Regione Lazio; Università degli studi dell'Aquila – coordinamento scientifico e monitoraggio delle attività di ricerca e di formazione; Ufficio Scolastico provinciale di Rieti; Istituto Omnicomprensivo di Amatrice; Caritas Diocesana di Rieti, Ufficio Scolastico provinciale di Teramo.

gli enti e delle associazioni in risposta ai bisogni individuali e collettivi ed infine, ma non in ultimo, per promuovere una cultura della resilienza, della condivisione e della cooperazione. Questo il *focus* centrale del lavoro di rete che si è dimostrato fondamentale per fronteggiare lo stato di emergenza, rispondere alla complessità della domanda ed attuare politiche adattive centrate sulla persona e, che può essere inserito con le sue azioni nelle raccomandazioni chiave per una ricostruzione resiliente del territorio capace di resistere alle avversità e preservare la sua profonda identità.

4.4. Raccomandazioni forti per una ricostruzione resiliente del territorio

Le seguenti raccomandazioni fanno capo alla convinzione che in un contesto di emergenza, (ma anche ordinario), il sistema si auto-definisce nella sua complessità quando l'interconnessione tra le variabili controllabili, le variabili indipendenti e i sottosistemi di ordine emergente, fanno sorgere un grado di entropia capace di dirigere il sistema verso il caos. Pertanto in linea generale la complessità dei sistemi si estrinseca maggiormente nei quesiti *output* ed *input* dove le risoluzioni per deduzione logiche automatizzabili appaiono inefficaci (ulteriori approfondimenti cfr. Lolli, Pappagallo, 2008). Inoltre, consapevoli del fatto che la complessità necessita di approccio metodologico «inter-multi-disciplinare» (Tinti, 1998, pp. 7, 12-25), vengono fornite di seguito delle raccomandazioni essenziali ma forti affinché il sistema si riconosca nella resistenza agli stimoli disadattivi derivanti dall'ambiente e nella sua capacità di aprire l'interfaccia a nuovi ordini adattivi (Gandolfi, 1999), avviando così un processo di costruzione e ricostruzione resiliente. Ma non solo. Le raccomandazioni di seguito scelte e riportate in tabelle, pongono come obiettivo anche il fatto di garantire al sistema complesso un'omeostasi riducendo così il rischio che esso si spinga oltre il limite che separa il divergente dal convergente⁶. Di seguito si riportano sei essenziali raccomandazioni, atte alla gestione dei sistemi complessi e all'incremento dei livelli di resilienza sociale nate dall'esperienza sul campo e da riflessioni profonde di un'istituzione resiliente.

6. Il concetto sovra esposto delinea come un sistema complesso si muova sull'orlo del caos cui la dinamica è bene espressa da Tinti *et al.*: "(...) i processi divergenti possono rendere il sistema ingovernabile e addirittura farlo precipitare nel caos. Questo non è ovviamente un esito auspicato, perché un sistema caotico non è un *problem solver* efficace con alcun tipo di problema. La situazione ideale è aumentare la complessità del sistema, aumentando così la capacità di affrontare i problemi complessi, fino a portarlo al limite del caos, ma non oltre. Se il sistema supera la soglia al di là della quale regna il caos, si rende necessario intervento che lo riporti al di qua del margine del caos". Tinti *et al.*, 2015, p. 15.

| | |
|---|---|
| 1 | Adozione di una lettura valutativa dei sistemi complessi che rispetti la conformazione delle variabili divergenti e della multidimensionalità, l'interconnessione delle stesse che abbia base nelle evidenze atte alla identificazione della natura convergente e reticolare dei problemi. |
| 2 | Adozione di strumenti programmatici e operativi con alto grado di convergenza atti a ripristinare l'omeostasi del sistema complesso che derivano dalle norme sociali a carattere solidale interiorizzate dagli <i>stakeholder</i> territoriali e che siano in linea con le evidenze alla base della risoluzione dei problemi. |
| 3 | Adozione di strumenti programmatici, operativi e normativi in grado di incrementare un alto grado di integrazione e cooperazione tra gli <i>stakeholder</i> territoriali e di sostegno e ripristino dell'identità sociale del territorio alla ricostruzione della persona e alla ricostruzione di un ambiente resiliente. |
| 4 | Adozione di un programma d'interventi multidisciplinari e multidimensionali a forte carattere di integrazione per le famiglie e per i minori, avendo chiaro che i rapporti intra-familiari e rappresentano un laboratorio vitale e spontaneo di risorse educative. E quindi un buon supporto per la sana riuscita di questi apprendimenti avrà una buona ricaduta sulla generalizzazione delle relazioni sociali derivanti dai dispositivi appresi ma anche dal fatto che i bambini sono di per sé resilienti e pertanto preservare loro significa tra l'altro preservare le capacità resilienti di una società. |
| 5 | Adozione di un programma d'interventi multidisciplinari e multidimensionali a forte carattere di integrazione in collaborazione con il mondo accademico e della ricerca per l'incremento dei livelli di resilienza destinata alle famiglie, alla scuola e ai minori, avendo chiaro che i rapporti tra famiglie-mondo della scuola rappresentano laboratori pedagogici ed educativi atti alla generazione di variabili adattive per la gestione delle relazioni sociali. |
| 6 | Adozione di strumenti multidimensionali di natura multidisciplinare e <i>evidence based</i> , atti ad una ricostruzione strutturale che tenga conto della sfera profonda della persona, della costruzione di un ambiente resiliente in grado di promuovere il benessere della salute e che metta gli <i>stakeholder</i> territoriali al centro dei processi decisionali. |

4.5. Conclusioni

Concludere questo breve contributo che ha avuto come scopo quello di mettere a fuoco l'esperienza resiliente di un'Istituzione e delineare delle raccomandazioni chiave atte a fronteggiare il sistema complesso emerso dopo la notte del 24 agosto, non è cosa facile. I cambiamenti sociali ed umani sono ancora nel pieno della loro trasformazione e necessitano di una valutazione continua. Di certo mantenere una visione d'insieme a forte carattere d'integrazione, attuare interventi in grado di mantenere alti i livelli

di resilienza e considerare il sistema come l'interconnessione di variabili a volte incontrollabili, aumentano sicuramente il senso della nostra missione istituzionale che non può prescindere dal mettere al centro la persona e gli individui nei processi decisionali, specialmente quando in un contesto di emergenza il senso di disintegrazione identitaria ed il ruolo degli *stakeholder* territoriali possono essere messi in secondo piano e a volte in discussione.

Appare evidente che l'esplicitazione di qualsiasi modello di ricostruzione/trasformazione rappresenti soltanto una traccia utile e efficace ma al tempo stesso parziale della realtà complessa, illusoriamente rappresentata. In ogni caso ci si augura che la testimonianza operativa riportata possa essere d'aiuto per comprendere che i modelli rigenerativi socio-economici ed educativi per essere efficaci devono considerare, in modalità dinamica, evolutiva-aumentativa, i bisogni profondi del territorio e la connessione della globalità degli strumenti e delle risorse.

Bibliografia

- Aa.Vv. (2011), *Dizionario Etimologico*, Rusconi Libri, Genova.
- Bonanno G.A. (2004), *Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?*, in "American Psychologist", vol. 59, 20, 28.
- Bollettino Ufficiale Regione Lazio, P. I-II, 11/08/2016, n. 64.
- D'Amato M., Porro N. (1985), *Sociologia: dizionario tematico*, Editori Riuniti, Roma.
- De Toni A., Siagri F., Battistella C. (2015), *Anticipare il futuro: Corporate Foresight*, Egea, Milano.
- Durkheim E. (1996), *La divisione del lavoro sociale*, tr. it.: Edizioni Comunità, Roma.
- Gandolfi A. (1999), *Formicai, imperi, cervelli*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Gori C. (2004), *La riforma dei servizi sociali in Italia. L'attuazione della legge 328 e le sfide future*, Carocci, Roma.
- Le Moigne J.L. (1985), *Progettazione della complessità*, in Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Bruno Mondadori, Milano.
- Lolli G., Pappagallo U. (2008), *La complessità di Golden*, Giappichelli, Torino.
- Piano di zona, *Distretto Sociale Rieti 5*, Anno 2017.
- Turner J. C. (1999), *Riscoprire il gruppo sociale. La teoria della categorizzazione di sé*, tr. it.: Collana studi e ricerche di psicologia, Edizioni Pàtron, Bologna.
- Tajfel H. (1999), *Gruppi umani e categorie sociali*, tr. it.: il Mulino, Bologna.
- Tinti T., Aquarone F., Micca C., Cresta E (2010), *Psicologi a Confronto, Teoria e pratica della psicologia della complessità – psicologi a scuola di complessità un anno dopo: ulteriori riflessioni*, in "Rivista Ordine Psicologi Piemonte", 2.
- Tinti T. (1984), *La Sfida della complessità verso il duemila*, in "Novecento", 12.

5. Integrare le azioni locali, regionali e nazionali

di *Federica Borelli*

5.1. Premessa

La Regione Lazio nell'ultima legislatura ha cercato di mettere a sistema la programmazione e l'attuazione di azioni e iniziative il più possibile aderenti alle reali esigenze territoriali. Soprattutto, in un contesto di risorse drammaticamente decrescenti, si è impegnata ad evitare duplicazioni e sovrapposizioni di interventi tra i diversi livelli istituzionali. Il filo rosso che ha guidato tutte le azioni a sostegno delle politiche per i minori e la famiglia, sia nell'ordinaria amministrazione che nei momenti di emergenza quali quelli degli eventi legati al terremoto di Amatrice e del cratere reatino è stato il perseguimento costante della reale integrazione socio-sanitaria. Integrazione che ha visto nell'approvazione della legge regionale 11/2016 (*Sistema integrato degli interventi e dei servizi sociali della Regione Lazio*) un impulso alle azioni di sistema in tutti i possibili ambiti in cui «Il sistema integrato, valorizza e sostiene il ruolo della famiglia nella formazione e cura della persona durante tutto l'arco della vita, nella promozione del benessere e nel perseguimento della coesione sociale e garantisce alla persona minore di età la protezione e gli interventi necessari ad un pieno e armonioso sviluppo psicofisico».

Lo statuto della Regione Lazio (Legge statutaria 11 novembre 2004, n. 1 “Nuovo Statuto della Regione Lazio”) pone come primo specifico destinatario i bambini tra coloro a cui rivolgere protezione e cura per assicurare benessere, ampliando il concetto secondo il quale la stessa regione persegue l'obiettivo della tutela delle fasce più deboli della popolazione, operando per il superamento degli squilibri sociali, anche di carattere generazionale.

5.2. Il ruolo e la sfida all'integrazione della Regione

Intendiamo la Regione come ente regolatore con la principale finalità di garantire equità nell'accesso ai servizi e all'esercizio dei diritti esigibili anche attraverso il perseguimento dei livelli minimi di qualità.

L'integrazione sociosanitaria non è stata solo uno *slogan* ma un vero e proprio modo di lavorare, al punto che si sono unite anche fisicamente le Direzioni che trattavano le politiche sanitarie e quelle sociali.

Si è costituita, pur tra notevoli difficoltà organizzative legate alla differente originaria collocazione logistica delle due Direzioni, un'unica *Direzione Regionale Salute e Politiche Sociali*. Questo fatto, che potrebbe sembrare un atto meramente burocratico, ci ha costretto ad un continuo dialogo, e anche ad una reciproca conoscenza e condivisione e a volte anche ad una mediazione sui temi la cui regolamentazione originariamente impattava su ambiti tipicamente sanitari o tipicamente sociali. È cambiato nel tempo il modo di pensare al sociale e al sanitario come due "questioni" diverse valorizzando progressivamente gli aspetti inclusivi delle attività che si mettevano in campo.

Non è stato facile né lo è ancora superare certe resistenze e pregiudizi. Ma solo la condivisione di metodologie di lavoro e lo scambio di informazioni e reciproca formazione può nel tempo rafforzare un processo così importante.

5.3. Darsi obiettivi e misurarsi

L'esigenza di risanamento del debito regionale ha imposto a tutti noi un diverso paradigma nell'impiego delle poche risorse disponibili. Si è deciso che fosse importante continuare a cercare processi innovativi proprio nel momento di massima crisi. Nello stesso tempo non si poteva perdere l'occasione di andare a vedere se quello che veniva proposto poteva essere ripetuto e replicato in altri contesti.

Gli esiti dei fondi utilizzati con i progetti per le famiglie fragili del cosiddetto *Pacchetto Famiglia* (dgr. 658/2014) sono stati oggetto di monitoraggio approfondito con visite *in loco* che hanno rappresentato sia per chi ha realizzato il progetto, ma soprattutto per noi che abbiamo il compito di programmare i nuovi interventi e un proficuo momento di scambio circa la reale fattibilità e ripetibilità dei progetti finanziati.

La mancata verifica e valutazione degli esiti non consente di ottimizzare le scarse risorse premiando gli interventi che in maniera innovativa ed efficace hanno dimostrato di saper realizzare.

Sulla base della misurazione e valutazione degli esiti e dal confronto con gli attuatori dei progetti sono emerse le linee di intervento della recente programmazione in ambito di prevenzione del disagio minorile.

Tutto ciò è esattamente la chiusura del sistema di programmazione-pianificazione-controllo-valutazione che deve essere alla base di qualunque sistema di programmazione pubblica.

Un esempio è stato il percorso che ha portato alla programmazione di risorse per iniziative a favore dei cosiddetti *care leavers* che è sostanzialmente partito dall'analisi dei progetti del “pacchetto famiglia” inerenti i minori in uscita dalle case famiglia o dalle comunità residenziali (ad esempio gruppi appartamento) e dalla valutazione sia economica che di efficacia e di impatto sociale dei loro risultati. Ci siamo accorti che le politiche nazionali, regionali e finanche locali non sono sufficientemente attente ad un segmento che effettivamente si colloca in maniera *borderline* tra il mondo dei minori e il mondo degli adulti, ma che non trova una effettiva collocazione. Ci siamo interrogati anche su come poter capitalizzare le esperienze realizzate con gli interventi del *pacchetto famiglia* e con le risorse disponibili; abbiamo ipotizzato di finanziare progetti per sperimentare azioni volte a dare un supporto sociale a questi ragazzi nelle tre aree individuate come strategiche per la conquista dell'autonomia personale: autonomia abitativa, autonomia lavorativa e il supporto relazionale. Tutto questo è stato possibile, perché l'esigenza è emersa fortemente dal confronto con chi ha realizzato i progetti e difficilmente l'analisi cartacea dei rendiconti ha avuto un tale influsso creativo. Abbiamo finanche anticipato lo stanziamento governativo del fondo sperimentale di 15 milioni di euro per sostenere il percorso di autonomia dei neomaggiorenni in uscita da comunità per minori, percorsi di affidamento familiare o case famiglia, e sarà compito della programmazione attuare una pianificazione compatibile con entrambe le misure. L'obiettivo della programmazione regionale è l'*empowerment* della rete e degli attori in campo: favorire azioni di sistema più che distribuire risorse *ad personam* che, se pur importanti, non facilitano la crescita dei soggetti attuatori; valorizzare l'autonomia relazionale, forme innovative di associazionismo tra ragazzi che hanno vissuto parte della loro vita fuori dalla famiglia di origine. L'esperienza comune può costituire una forma di *peer education* efficace alla promozione di relazioni sociali e di prossimità utili per un affiancamento rassicurante capace di garantire ascolto, affetto, presenza emotiva, al rafforzamento delle capacità dei giovani adulti di padroneggiare il quotidiano.

5.4. La famiglia al centro

Il *pacchetto famiglia* prevedeva la realizzazione di 8 centri famiglia regionali. Sono stati intesi come dei veri e propri HUB sociali destinati

alle famiglie più fragili, per quelle che difficilmente andrebbero a chiedere aiuto ai servizi sociali ma che varcherebbero più volentieri e più facilmente un luogo sicuramente più accogliente, aperto a tutti, non necessariamente connotato con lo stigma dello svantaggio sociale. Abbiamo inteso questi centri famiglia come veri e propri luoghi fisici dove ci sono persone e operatori che sanno accogliere le famiglie, aggregarle, aiutarle; in cui possono trovare reti solidali, associazioni, professionisti, ascolto qualificato e risposte operative; dove dare piena cittadinanza alle Linee di indirizzo nazionali sull'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità (P.I.P.P.I.); dove le misure regionali si integrano con quelle nazionali (appunto P.I.P.P.I.). o i Fondi Famiglia previsti dalla Legge 27.12.2006 n. 296 art. 1, c. 1252 impiegati per progettualità come *Famiglia al centro* che prevede il coinvolgimento dei distretti sociosanitari e degli stessi centri famiglia per interventi a protezione dei nuovi nati nelle famiglie mono genitoriali; o il *Supporto alle famiglie nel primo anno di vita del bambino*¹. Sarà cura della nostra Area assicurare che le risorse impegnate per l'intercettazione e osservazione precoce dei sintomi di autismo negli asili nido siano utilizzate in stretto raccordo con la programmazione delle iniziative regionali sulla prevenzione sanitaria. Il rischio di alimentare dei falsi positivi è ben nota, ma anche l'ipotesi di sottovalutare dei sintomi che potrebbero essere utili ad una diagnosi e quindi cura precoce devono essere considerata come opportunità.

Progetti importanti come *Velino for Children* sono significativi di una attenzione della Regione verso le famiglie fragili, famiglie che trovano nei servizi territoriali e nelle associazioni sostegno e accoglienza (Mariantoni, Vaccarelli, *infra*).

Una situazione di servizi fortemente differenziata sul territorio non solo è disfunzionale rispetto al miglior impiego delle risorse, ma è fortemente iniqua nei confronti soprattutto di quelle fasce più deboli come i bambini e i ragazzi ed in particolare quei bambini e quei ragazzi che temporaneamente vengono ad esempio allontanati dalle loro famiglie.

L'obiettivo da raggiungere e per il quale si è lavorato in questi anni è avere un sistema integrato di tutela del minore e soprattutto di prevenzione

1. Con il supporto alle famiglie intendiamo sostenere la relazione madre-bambino in situazioni di rischio psico-sociale attraverso interventi domiciliari che, per tutto il primo anno di vita del bambino, contribuiscano anche alla costruzione o al potenziamento di una rete di servizi, risorse e relazioni di sostegno intorno al nucleo, per favorire il raccordo funzionale con i punti nascita regionali, attivando percorsi strutturati di conoscenza reciproca tra servizi socio-sanitari per individuare precocemente nuclei genitoriali a rischio psico-sociale; offrire percorsi ad hoc di sostegno alle gestanti che intendono avvalersi della facoltà di partorire in anonimato, come prevede la legge; implementare un approccio multidisciplinare e multi professionale; implementare percorsi integrati tra ospedale e servizi sanitari e sociali del territorio, insomma fare sistema.

del disagio minorile. Prevenzione che parte dai primissimi momenti di vita del bambino e se possibile anche prima.

Progettualità come “assistenza al puerperio”, come progetti come “con te mamma” che rivolge una particolare attenzione alle maternità a rischio sociale, alle famiglie fragili e ai nuclei mamma-bambino realizzano una vera e propria educazione alla genitorialità. Un servizio gratuito, a richiesta della famiglia, direttamente a casa delle neomamme e dei neopapà. La dimensione volontaria e domiciliare rende questo progetto un vero e proprio accompagnamento e non un’invasione.

Il servizio prevede un’assistenza specifica per la cura e l’allattamento del bambino e per il sostegno psicologico *post partum* garantito da operatori sociali e psicologi specializzati nel campo della puericultura, dell’assistenza all’infanzia e delle dinamiche familiari. Il rapporto con il territorio è costante e si rafforza ogni qual volta c’è un invio da parte della struttura socio sanitaria di una situazione a rischio.

Gli enti forniscono anche l’informazione alle famiglie su tutti i servizi rivolti all’infanzia di tipo sociale, sanitario ed educativo attivi sul territorio. È frequente infatti che soprattutto le fasce più deboli e quindi bisognose di integrazione e fruizione dei servizi non sia adeguatamente informata sulle procedure e sui servizi fruibili al momento dell’arrivo di un figlio.

Abbiamo inoltre pensato a rafforzare la qualità dell’assistenza e delle strutture di supporto alle famiglie che decidono di intraprendere la strada della genitorialità adottiva. Sia migliorando la professionalità degli operatori dei servizi e degli enti autorizzati, sia aumentando i servizi nella fase più delicata e importante della famiglia adottiva ossia il periodo del post-adozione attraverso la possibilità di maggiori momenti di assistenza da parte dei servizi, sia con l’attivazione di gruppi di genitori, di ragazzi, di iniziative che con le risorse ordinarie difficilmente si riescono a realizzare. Il progetto che vede la collaborazione nella fase attuativa dell’ASL RM2 punta anche a rafforzare le competenze degli operatori e quindi migliorare la capacità di ascolto e di assistenza delle famiglie per affrontare la questione della ricerca delle origini.

Sempre più frequentemente si rivolgono al tribunale dei minorenni, figli ormai adulti che sono alla ricerca dei genitori (in particolare prevalentemente della madre). Ma anche madri che cercano i propri figli. Trattare una vicenda umana così delicata ed importante in maniera inappropriata rischia di generare effetti devastanti irrecuperabili su famiglie e su singole persone. È indispensabile assicurare la competenza di *staff* preparati ad accompagnare queste persone con specifica formazione e supervisione. Assicurare l’identità non è qualcosa di accessorio, di superfluo, ma una condizione essenziale per lo sviluppo dell’identità individuale: esso ha la valenza di una attribuzione di valore.

5.5. Un esempio di buone pratiche nel territorio della valle del Velino

Lo sviluppo dell'identità individuale si cala in un contesto di elevata vulnerabilità, causata sia dagli eventi sismici che hanno interessato l'intera Valle del Velino, sia dall'acutizzarsi di situazioni di fragilità pregresse. Pertanto diventa necessario lavorare in un'ottica lungimirante sulle strategie resilienti e di gestione delle dinamiche familiari e sociali, con gli adulti, per poi lavorare sulla resilienza dei bambini e sul loro benessere cognitivo, emotivo, familiare, sociale e scolastico. Alla luce di un piano d'intervento multidisciplinare, per far fronte alle situazioni di vulnerabilità e criticità, la regione ha fortemente sostenuto l'attuazione del Programma P.I.P.P.I. nel Distretto Rieti 5 e nei territori della Valle del Velino. Il Programma P.I.P.P.I. è il risultato di una collaborazione tra Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, il Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare dell'Università di Padova, i servizi sociali, e di protezione e tutela minori nello specifico, come le cooperative del privato sociale, alcune scuole, alcune Asl che gestiscono i servizi sanitari delle 10 Città italiane che hanno aderito alla sperimentazione. Tra queste città sono compresi anche i nove comuni della VI Comunità Montana del Velino. Abbiamo inserito nel programma P.I.P.P.I. dieci famiglie appartenenti al questo territorio.

Il progetto si è integrato anche all'interno del Progetto *Velino for Children* (Matriantoni, Vaccarelli, *infra*), che la regione ha promosso e sostenuto.

La sperimentazione del Programma P.I.P.P.I. rappresenta anche il tentativo di creare un raccordo tra istituzioni diverse, tra professioni e discipline degli ambiti del servizio sociale, della psicologia e delle scienze dell'educazione, che solo unitamente possono fronteggiare la sfida di ridurre il numero dei bambini allontanati dalle famiglie.

Il Programma P.I.P.P.I. persegue infatti la finalità di innovare le pratiche di intervento nei confronti delle famiglie negligenti al fine di ridurre il rischio di allontanamento dei bambini dal nucleo familiare d'origine, articolando in modo coerente e integrato i diversi ambiti di azione coinvolti intorno ai bisogni dei bambini, tenendo in ampia considerazione la prospettiva dei genitori e dei bambini stessi nel costruire l'analisi e la risposta a questi bisogni. L'obiettivo primario è dunque quello di aumentare la sicurezza dei bambini e migliorare la qualità del loro sviluppo. Nel programma vengono inserite dieci famiglie i cui figli hanno un'età compresa tra 0 e 11, bambini il cui sviluppo è considerato dagli operatori di riferimento come preoccupante a ragione del fatto che vivono in famiglie all'interno delle

quali le figure parentali sperimentano difficoltà consistenti e concrete nel soddisfare i bisogni evolutivi dei bambini sul piano fisico, cognitivo, affettivo, psicologico ed educativo. Il programma P.I.P.P.I. e i servizi attivi ora nei territori della VI Comunità Montana del Velino, si collocano in un contesto di post-emergenza e quindi sono influenzati da numerosi fattori e variabili tipici di una zona colpita dal sisma quali variabili geografiche, logistica degli spazi e dei tempi, difficoltà politiche e sociali.

6. Spunti di riflessione per una progettazione europea integrata e sostenibile in situazioni di (post)emergenza

di *Valentina Castello*

6.1. Premessa

La complessità e la varietà dei fabbisogni di ricostruzione e di innovazione sociale nei contesti di (post)emergenza richiamano livelli, ambiti e programmi di intervento differenziati, che vanno letti, tuttavia, in un unico quadro metodologico di riferimento. Ciò ha suggerito di procedere secondo un percorso di riflessione finalizzato non a fornire informazioni specifiche sui singoli programmi europei rispetto ai temi della ricostruzione, quanto piuttosto a sollecitare riflessioni utili per una progettazione europea efficace, partecipata e sostenibile. A tal fine, gli spunti di riflessione sono organizzati, dopo una breve premessa di impostazione generale, attorno a 5 temi chiave di progettazione e valutazione degli interventi che affrontano i principali aspetti concettuali e metodologici.

La riflessione sulla progettazione europea in situazioni di (post)emergenza è al contempo semplice e complessa.

Riflessione semplice (sul piano dell'identificazione del quadro di analisi, chiaramente, e non dell'implementazione, di per sé complessa), in quanto le catastrofi – e le situazioni di emergenza in generale – richiamano sistemi predefiniti e strutturati di:

- *Competenze, attori e protocolli di intervento.* La progettazione dei modelli di intervento in situazioni di (post)emergenza si colloca all'interno della definizione dei Piani di prevenzione e di emergenza, nazionali e locali, distinti per rischio e per aree territoriali¹. Le esperienze più recenti di intervento post-catastrofe spingono a spostare la riflessione sul rinforzo dei sistemi di prevenzione di disastri e catastrofi (e valutazione

1. Tematica che trova il punto di snodo istituzionale fondante nell'azione della Protezione Civile.

e gestione dei rischi), su tutti i piani di riferimento, a partire da quelli delle scelte procedurali, strutturali ed infrastrutturali. Viene anche in rilievo la necessità di integrare ruoli e competenze di tutti gli attori (istituzionali, sociosanitari ed educativi *in primis*) con l'azione della Protezione Civile. Integrazione resa possibile ed efficace laddove tali attori siano coinvolti a partire dalla (co)progettazione stessa dei Piani.

- *Fondi e risorse finanziarie.* Le situazioni di emergenza e di post-catastrofe consentono l'attivazione di programmi specifici (fondo europeo di solidarietà; fondo nazionale per le emergenze), così come strumenti di finanziamento ad hoc (a partire da quelli della Banca Europea di Investimento) e meccanismi e forme di solidarietà istituzionale e della società civile. La complessità di questo piano si riferisce non tanto ai tecnicismi per l'accesso e l'utilizzo di tali risorse quanto alla loro programmazione e valorizzazione nell'ambito dei complessi processi e progetti di ri-costruzione, strutturale e sociale.

La riflessione sulla progettazione è al tempo stesso complessa, in quanto gli scenari di (post)emergenza richiamano opportunità e necessità progettuali “dilatate” rispetto a tempi, ambiti e spazi di intervento, individuali, collettivi e istituzionali. La progettazione, infatti, pone e risponde a sfide diverse rispetto alla stessa dimensione temporale: di anticipo e prevenzione delle situazioni di emergenza; di supporto e ricostruzione nel breve termine; di (ri)costruzione di spazi e risorse che impattano su territori e sistemi sociali nel tempo. Per ciascun orizzonte temporale, la progettazione può essere, poi, riferita ad ambiti – diversi e correlati – di azione: dalle infrastrutture, ai servizi (sanitari, sociosanitari, amministrativi, educativi, ecc.), allo stesso tessuto sociale.

In tal senso, il potenziale contributo della progettazione europea nel (post)emergenza non fa riferimento a specifiche programmazioni verticali o tematiche ma alla capacità di attivare risorse e interventi su più programmi, sulla base di processi di progettazione orientata ad obiettivi di innovazione sociale condivisi e partecipati. Tale approccio, inoltre, rappresenta il framework metodologico comune a tutte le progettazioni europee – quello del Project Cycle Management (PCM) e del Quadro Logico (QL) (Commissione Europea, 2004) – siano esse riferite a programmi diretti o strutturali.

6.2. Cosa è e cosa non è la progettazione europea in (post)emergenza: cinque spunti di riflessione

Come anticipato, gli spunti di riflessione sono organizzati attorno a cinque temi che, a partire dalla confutazione di alcune interpretazioni e

resistenze tipiche alla progettazione europea, intendono fornire gli elementi chiave per attivare percorsi sostenibili e partecipati di ricostruzione e innovazione sociale, nell'ambito di una dialettica organica di fabbisogni, risorse e impatti attesi tra individui, comunità e istituzioni.

1. Non esiste una progettazione europea e una non. Obiettivi e metodologie unitari

Tutti i programmi sono definiti, negoziati, programmati e co-finanziati nell'ambito di una dialettica unitaria tra Europa e Stati membri; dialettica che trova, semplificando, tre snodi principali di programmazione: *il quadro strategico comune e la Comunicazione Europea*, che definisce strategie, obiettivi e percorsi programmatici – COM(2010); *l'accordo di partenariato*, che consente di declinare, in ciascuno Paese, i programmi operativi nazionali e regionali rispetto alle finalità strategiche e agli obiettivi tematici definiti nella Comunicazione. Per raggiungere gli obiettivi strategici di Europa 2020, si definisce, quindi, un sistema di “responsabilità condivisa” tra la Commissione e Stati Membri attraverso strumenti: diretti (H2020; Erasmus Plus; Easi, ecc.) e indiretti/strutturali (programmi operativi nazionali e regionali). Un quadro ampio di analisi delle caratteristiche dei diversi programmi, diretti e strutturali, è fornito dal Formez (2017).

La necessità di integrare dinamicamente obiettivi, scelte e risorse ai vari livelli di programmazione è stata supportata in modo crescente negli ultimi due periodi di programmazione (2007-2013; 2014-2020) attraverso la promozione di meccanismi e strumenti di *governance* multilivello (e multifondo). Tuttavia, la progettazione europea viene ancora percepita come un corpo di norme, attori, regole e risorse autonomo e distante rispetto al sistema nazionale, regionale e locale.

Senza alcuna pretesa di completezza o esaustività rispetto a un tema così ampio e articolato, è importante invece chiarire l'unitarietà del quadro programmatico di riferimento rispetto a:

- *Finalità*. Uno degli elementi principali della politica di coesione in corso è rappresentato proprio dalla concentrazione delle risorse sugli obiettivi della strategia Europa 2020 (*strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, che si articola poi in 11 obiettivi tematici rispetto ai quali si articolano i programmi, diretti e indiretti, e si misurano le progettazioni a essi riferiti).
- *Programmazione*, che delinea congiuntamente programmi diretti e strutturali rispetto all'articolazione degli obiettivi tematici articolati e definiti in ciascun programma.
- *Metodologie di progettazione* e dimensioni chiave di *valutazione*. Il *framework* metodologico, comune a tutte le programmazioni e progettazioni, è rappresentato dal PCM e del relativo approccio del QL, basati su una “programmazione per obiettivi”, contrapposta alla “programma-

zione per attività” (Commissione Europea, 2004; Formez, 2015; Bussi, 2002, 2017). Tale metodologia guida, in tutti i programmi, l’intero processo di programmazione, progettazione e gestione dei progetti; ne guida parimenti il processo valutativo. Tre sono i criteri di fondo di approvazione e valutazione di una proposta progettuale: **rilevanza, fattibilità, efficacia/impatto**. Essi rappresentano i cardini imprescindibili rispetto ai quali guidare tutte le progettazioni di (ri)costruzione strutturale, sociale e culturale.

2. *Progettazione europea non significa fondi europei; è complessa, non complicata*

La sovrapposizione dei concetti di “fondo” e di “progettazione” rappresenta un altro tema da chiarire e da articolare, a supporto di una riflessione efficace in tema di progettazione, specie in situazioni di (post)emergenza, nelle quali tipicamente confluiscono risorse finanziarie di natura e tipologia diversa (contributi a fondo perduto e accesso a schemi di finanziamento agevolati; fondi diretti e indiretti; solidarietà sociale; etc) e che richiedono procedure e modelli di gestione e rendicontazione differenziati. La confluenza di fondi differenziati contribuisce ulteriormente alla potenziale confusione dei piani di analisi, che non aiuta ad affrontare correttamente il tema non tanto dell’accesso ai fondi quanto quello, più complesso e rilevante, delle scelte di allocazione di priorità e risorse.

A tal fine, è possibile tracciare un quadro, seppur sintetico, articolato in tre macro-livelli.

Il primo fa riferimento all’accesso ai fondi stanziati ed agli strumenti finanziari definiti ad hoc per le situazioni di (post)emergenza, già richiamato in premessa, come ad esempio il *Fondo di solidarietà dell’Unione Europea*, il *Fondo per le emergenze nazionali*² e la *Banca Europea degli investimenti (BEI)*³, differenziati tra loro per tempistiche di accesso, finalità e natura degli interventi ammissibili.

Il secondo piano fa riferimento ai fondi europei strutturali, con particolare riferimento a quelli regionali, riferiti a politiche e interventi di sviluppo socioeconomico, in particolare il *Fondo Europeo di Sviluppo Regionale* e il *Fondo Sociale Europeo* (Formez, 2004, 2017)⁴. Tale secondo livello ri-

2. Fondo istituito dal D.L. 93/2013 (convertito con modifiche dalla L. 119/2013, con disposizioni in tema di Protezione Civile).

3. I finanziamenti e le altre forme di sostegno finanziario possono essere attivati anche con strumenti speciali di che la Commissione europea ha definito in collaborazione con la BEI e altri istituti finanziari. Si rimanda alla sezione dedicata: http://ec.europa.eu/regional_policy/it/funding/special-support-instruments/.

4. Il FEASR – e i Piani di Sviluppo Rurale regionale – pur non essendo strumento della politica regionale e di coesione può contribuire sinergicamente all’azione del post(emergenza).

sponde a una esigenza di (ri)programmazione integrata dei fondi strutturali rispetto alle esigenze condivise e partecipate di (ri)costruzione di medio-lungo periodo, nei diversi ambiti di intervento (infrastrutturale, strutturale, dei servizi e del sociale, ivi inclusi i temi della prevenzione del rischio).

Questa considerazione lega il secondo livello al terzo, riferito alle potenzialità delle progettazioni europee – e dei relativi fondi a loro supporto – nei contesti di post(emergenza) offerte dall'intero quadro programmatico di Europa2020, ivi inclusi i fondi diretti e le Iniziative Faro, attivati rispetto agli obiettivi prioritari europei.

Lo spostamento dal primo al terzo piano di riferimento sposta progressivamente il *focus* dal tema dell'accesso ai "fondi" a quello della progettazione da parte degli attori (istituzionali e sociali) del territorio di interventi, soluzioni e azioni finalizzate a ri-costruire e co-costruire sistemi, strutture, servizi, valori e identità. Tale spostamento rimanda ad una riflessione più ampia sui nodi di progettazione, come si dirà più avanti; rimanda parimenti, anche a uno spostamento parallelo sull'asse della complessità.

3. Non ci sono programmi dedicati e risposte strutturate, ma traiettorie partecipate da definire

Coerentemente a quanto fin qui condiviso, la riflessione in tema di progettazione europea in contesti di (post)emergenza non richiama programmazioni dedicate e/o risposte definite da supportare e finanziarie. Tali contesti, piuttosto, aprono a fabbisogni complessi ed articolati, che richiamano programmazioni, fondi e opportunità diverse.

Il tema non è quindi quello di identificare ed accedere a fondi dedicati agli ambiti specifici di ricostruzione (post)emergenza quanto quello di definire visioni e identità rispetto alle quali attivare prima e valutare poi percorsi e traiettorie condivisi.

L'individuazione del programma – diretto o indiretto – di riferimento cui indirizzare lo sforzo progettuale richiede la definizione a monte di alcune dimensioni chiave (rispetto alle quali misurare le dimensioni di rilevanza, fattibilità e impatto della proposta progettuale): finalità e delle strategie di intervento; ambiti di innovazione sociale; target (diretti e indiretti) e livelli di intervento.

Tale passaggio rischia, tuttavia, di essere autoreferenziale e/o di vanificare l'efficacia delle progettazioni (e degli interventi, se approvati) se non basato su un processo di analisi e condivisione di problemi, obiettivi e strategie tra gli attori rilevanti rispetto agli ambiti di innovazione. Questo, nelle complesse situazioni di (post)emergenza, diventa cruciale per ridefinire e condividere visioni e aspettative di cambiamento, (ri)costruzione e innovazione (strutturale, economica, sociale e valoriale). "Saltarlo" a beneficio di progettazioni verticali e verticistiche vuol dire rimandare i nodi critici del-

lo sviluppo socioeconomico e tenere “sospese” le ricostruzioni stesse delle identità, individuali e sociali, con impatti negativi in termini di benessere sia nel breve sia nel medio lungo-termine. Non si possono qui approfondire tali riflessioni ma occorre evidenziarne almeno il legame con due aspetti di grande importanza rispetto al tema della progettualità in (post)emergenza.

Il primo si riferisce all'importanza dello sviluppo di modelli – e competenze – di intervento psico-socio educativi in (post)emergenza che impattano positivamente sulle dimensioni di resilienza e di benessere degli individui, delle famiglie e della collettività. La costruzione, la validazione e la condivisione di tali modelli, pratiche e competenze rappresentano esse stesse una importante potenzialità di progettualità europea, come si dirà anche nella successiva riflessione. Tali modelli, inoltre, consentono di supportare il processo di progettazione partecipata che è alla base stessa di una progettazione europea efficace, come appena evidenziato.

Progettazione partecipata che rappresenta, infatti, il cuore metodologico del PCM, attraverso la metodologia *Goal Oriented Project Planning – GOPP* (Commissione Europea, 2004; Formez 2015; Bussi, 2002, 2017). Il metodo GOPP rappresenta una metodologia di progettazione partecipativa prevista nel PCM in cui i diversi attori-chiave di un determinato contesto definiscono in modo condiviso una strategia progettuale attraverso una chiara definizione del quadro logico di azione (Formez, 2015; Bussi, 2002, 2017). La strategia d'intervento è legata alla costruzione e condivisione dell'analisi di problemi e obiettivi. Solo dopo l'analisi, viene, quindi, la progettazione, ovvero la definizione de: il *logframe*, ovvero della struttura di progetto e della sua logica anche in termini di obiettivi misurabili; le attività, i *milestone*, gli *input* e il *budget* (Formez, 2015). Ciò consente di garantire ex-ante la rilevanza del progetto, supportarne la fattibilità e garantirne la sostenibilità (Commissione Europea, 2004; Formez, 2015).

I percorsi di (ri)costruzione e innovazione sociale richiedono, quindi, uno sforzo prioritario nell'analisi e “progettazione” condivisa di problemi e obiettivi prima ancora che di attività e risorse. Passaggio semplice sul piano concettuale; di grande complessità sul piano implementativo. La condivisione di problemi, obiettivi e strategie, supportata anche dal confronto, tra gli attori del territorio, sulle “narrazioni” delle visioni future attese, consente di portare in superficie e/o anticipare le situazioni di stallo e/o le naturali “tensioni” tra visioni, priorità e obiettivi diversi dei diversi gruppi sociali. Non a caso, come si dirà più avanti, anche il processo valutativo dei progetti ha spostato progressivamente l'asse dalla “rendicontazione” di risorse e attività a quella di risultato e di impatto.

Ciò significa anche sostenere – sul piano fattuale oltre che concettuale – che l'emergenza non richiede progettazioni di emergenza. La natura partecipata di scelte, interventi e traiettorie che costruiscono percorsi e “futuri”

condivisi, così come la centralità dell'impatto, anche nel tempo, dei progetti consente di tener conto dell'esigenza di:

- non dare risposte “emergenziali” a problematiche strutturali. Pur assumendo un ruolo primario la messa in sicurezza e la garanzia dei territori, le soluzioni vanno pensate e implementate in ottica strutturale e sostenibile, sia sul piano delle strutture fisiche ma anche dei modelli di azione istituzionale e socioeconomica;
- ricostruire identità oltre che strutture. Il (post)emergenza fa emergere problemi e fabbisogni articolati, distribuiti per priorità, ambiti, *target* e orizzonti temporali differenziati. Le fragilità e le diversità esistenti sono amplificate; le infrastrutture sociali, oltre che quelle fisiche, sono messe a dura prova ed hanno bisogno di (ri)definirsi e (ri)proiettarsi;
- analizzare non solo il sistema di problemi, bisogni e obiettivi attuali ma anche futuri e prospettici; in tal senso, la progettazione europea può e dovrebbe anticipare le “emergenze” future oltre che fornire risposte efficaci nel tempo.

Non ci sono, quindi, risposte univoche (cui riferiscono programmi dedicati) ma traiettorie di innovazione condivise, che possono attivare una molteplicità di fondi e programmi, diretti e indiretti, in ragione degli ambiti, dei target e degli obiettivi di intervento condivisi.

4. *Non si parte da zero e non è gioco a somma zero. Impatto e replicabilità*

Gli approcci metodologici di progettazione partecipata appena delineati rispetto all'analisi prima e la pianificazione poi di obiettivi, risorse e attività consentono di riprendere il tema della rilevanza e dell'impatto sotto due profili valutativi fondamentali:

- *La progettazione europea non è un gioco a somma zero.* La dinamica di progettazione partecipata, l'ampiezza e la complessità degli ambiti di progettazione e le stesse dimensioni di valutazione pongono in evidenza come i progetti debbano andare a creare un valore aggiuntivo, per i *target* diretti e indiretti degli interventi, nel breve così come nel medio lungo termine. La progettazione in ambito europeo, con particolare riferimento ai fondi diretti, misura tale valore aggiuntivo (rispetto alle risorse impiegate) in termini di creazione di modelli, strumenti, risultati e risorse che trovano nel confronto tra partner europei un punto di partenza (rispetto alle lezioni apprese, alle risorse – anche conoscitive – utilizzabili e a più ampi processi di trasferimento di innovazione) e/o un punto di arrivo (rispetto alla replicabilità di risultati e risorse e/o alla creazione di spazi europei di lavoro, crescita, mobilità).
- Le riflessioni appena riportate consentono, quindi, di evidenziare come *la progettazione europea non parte da zero* ma sia tesa a valorizzare processi di replicabilità (esperienze, risorse e reti esistenti). In tal senso

il tema dell'impatto si lega all'attivazione di effetti moltiplicatori: nel tempo, in termini di sostenibilità di percorsi, risorse e risultati; nello spazio implementativo, in termini di trasferimento di percorsi, risorse e risultati in contesti, ambiti e target di riferimento diversi.

Le esperienze, i modelli e le risorse sviluppate nell'ambito degli interventi psico-pedagogici nelle recenti situazioni di post(emergenza) possono rappresentare le basi per lo sviluppo di progettazioni sperimentali allargate così come risorse da trasferire, condividere e ulteriormente valorizzare nel confronto nazionale ed europeo.

5. *Rendicontare non è un problema di carte*

La rendicontazione ha da sempre rappresentato un fattore di ostacolo e di difficoltà rispetto alla partecipazione di enti e organizzazioni, pubbliche e private, alle opportunità progettuali offerte dalla programmazione.

Resistenze che permangono su un piano di distanza percepita più che di effettivo fabbisogno di conoscenze tecniche verticali. Infatti, i sistemi per la gestione, il monitoraggio e la rendicontazione dei progetti, nel corso delle programmazioni, sono andate significativamente semplificandosi. Uno degli elementi di innovazione della politica di coesione per il settennio 2014-2020 è rappresentato proprio dalla semplificazione delle procedure, rese più trasparenti e informatizzate e dalla riduzione degli oneri amministrativi a carico dei beneficiari. Ciò per favorire una più ampia partecipazione alle programmazioni da parte di tutti gli attori del partenariato sociale e civile e, al tempo stesso, alzare progressivamente l'asticella della valutazione sulle dimensioni dell'impatto e sostenibilità. Infatti, il tema della semplificazione si integra, nella programmazione 2020, con una più forte spinta all'orientamento ai risultati. In tutti i programmi, diretti e indiretti, vengono quindi, stabiliti *ex-ante* obiettivi e indicatori chiari e misurabili a guida dei processi di progettazione, gestione e valutazione delle iniziative. Ciò da stimolo anche alla progressiva diffusione di metodologie rigorose che consentano la valutazione dell'impatto (Formez, 2015, 2017); temi centrali rispetto al potenziale della progettazione europea in scenari di (post)emergenza, come già evidenziato. Tale evoluzione riguarda l'intero ciclo programmatico e caratterizza, quindi, i rapporti di rendicontazione, audit e valutazione tra gli attori che intervengono ai vari livelli (tra Commissione e Autorità di Gestione – centrali/nazionali/regionali/locali – e tra queste e gli enti di gestione intermedia, se esistenti, fino ad arrivare agli attuatori delle singole proposte progettuali).

“Dare conto” di risultati, risorse e impatti generati significa anche consentirne la replicabilità, oltre che promuovere lo scambio di risorse, pratiche e competenze, attivando processi virtuosi di programmazione, valutazione e riprogrammazione.

6.3. Alcune considerazioni di sintesi

I punti di riflessione sinteticamente riportati in questo contributo affrontano, seppur in modo diverso, tre aspetti chiave.

Il primo, legato ai fabbisogni di competenze che si legano alla promozione di progettualità, diretta e indiretta, in situazioni di (post)emergenza. Fabbisogni che partano dalle esigenze di *capacity building* delle amministrazioni ma si allargano a un sistema ampliato di competenze, valori e risorse legati alla *governance* – multilivello – di percorsi efficaci di progettazione partecipata. Competenze, valori e risorse che sono “strutturali” e non legate alla situazione di emergenza (che, piuttosto, ne evidenziano l’urgenza e necessità).

Il secondo, la rete. I temi e gli approcci riportati evidenziano come la rete sia contemporaneamente punto di partenza e di arrivo nei processi di innovazione sociale, specie e soprattutto in contesti di (ri)costruzione complessa.

Il terzo, gli indicatori di valutazione di risultati e impatti, oltre che di monitoraggio delle attività. La rendicontazione pur mantenendo una funzione imprescindibile di verifica di legittimità amministrativa, si arricchisce fortemente di strumenti, tempi e dimensioni della valutazione dei risultati e degli impatti attesi a breve, medio e lungo termine e sui diversi target, diretti e indiretti, dell’azione progettuale. La rendicontazione contribuisce, quindi, nel più ampio processo di valutazione, a riprogrammare sistematicamente progetti, risorse e attività che possano aumentare il benessere individuale e collettivo. In tal senso, una sfida aperta – complessa ma possibile – è quella di definire gli impatti attesi coerentemente al sistema di indicatori (e ai relativi modelli programmatici che ne sono alla base) promossi dal sistema BES (Benessere Equo e Sostenibile) nato da un’iniziativa congiunta del Cnel e dell’Istat, che si inquadra nel dibattito internazionale sul superamento del Pil e che è entrato recentemente nel sistema statistico nazionale. Opportunità specifica, inoltre, è quella del “BES dei territori” che consente, come in esperienze già realizzate, di definire misure, indicatori e percorsi di benessere che, a partire dal quadro di riferimento generale, siano coerenti con le specificità – e gli obiettivi – di ciascun territorio.

Bibliografia

- Bussi F. (2002), *Progettazione e valutazione di progetti con il Quadro Logico*, <https://www.scribd.com/document/344612410/Bussi-Progettazione-e-Valutazione-Di-Progetti-Con-Il-Quadro-Logico>.
- Bussi F. (2017), *Il metodo di progettazione partecipativa GOPP (Goal Oriented Project Planning)*, in “Formazione e Cambiamento”, n. 8.
- Commissione Europea (2004), *Aid Delivery Methods, Project Cycle Management Guidelines*, Volume I, https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/methodology-aid-delivery-methods-project-cycle-management-200403_en_2.pdf.
- Commissione Europea (2010), *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva – COM(2010)*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:IT:PDF>.
- Commissione Europea (2017), *Fondo Europeo di Solidarietà*, http://ec.europa.eu/regional_policy/it/funding/solidarity-fund/.
- Formez (2002), *Project Cycle Management, Manuale per la formazione*, in “Strumenti Formez”, 4.
- Formez (2015), *Laboratorio di progettazione europea PCM e GOPP: progettare per obiettivi*, http://programmicomunitari.formez.it/sites/all/files/progettazione_vittoria_5315.pdf.
- Formez (2017), *Guida alle opportunità di finanziamento dell'Unione europea 2014-2020*, <http://europa.formez.it/content/guida-opportunita-finanziamento-dellunione-europea-2014-2020-revisione-agosto-2017>.
- ISTAT (2017), *Rapporto BES 2017*, http://www.istat.it/it/files/2017/12/Bes_2017.pdf – *Benessere e sostenibilità*, <http://www.istat.it/it/benessere-e-sostenibilita/>.
- Protezione Civile, *Fondo Nazionale Emergenze*, http://www.protezionecivile.gov.it/jcms/it/stati_eme_tabella.wp.

7. Resilient clinic governance.

Esperienze di governo clinico resiliente per una risposta di salute efficace: nuovi modelli proattivi di assistenza e di erogazione delle prestazioni sanitarie nella Valle del Velino dopo il sisma 2016

di *Marinella D'Innocenzo*

7.1. Premessa

Il breve lavoro che ci si accinge a presentare intende portare all'attenzione una metodologia di *governo clinico* caratterizzato da contenuti di alta applicabilità resiliente. Tale applicabilità, per poter assolvere in maniera esaustiva e dare risposte efficaci, non ha potuto non tener conto della complessità territoriale e demografica del territorio e di una strategia aziendale sempre più vicina alle persone attraverso una organizzazione di prossimità e servizi sempre più tesi a garantire salute personalizzando i percorsi di cura. Si tratta di una esperienza di governo clinico, caratterizzato da una forte cooperazione tra gli *stakeholder*, capace di fronteggiare la complessità dei bisogni di salute emersi in un territorio colpito da un susseguirsi di eventi sismici.

7.2. Assunti di base per un governo clinico integrato orientato alla resilienza di sistema

In linea generale, possiamo definire il sistema di *governance* di tipo collaborativo, inteso nella sua azione cooperante, e quindi distinto dal classico modello gerarchico, in quanto caratterizzato da un alto grado di cooperazione all'interno di reti istituzionali e organizzative integrate. In tal senso il *governo clinico*, è inteso nell'attuazione di un sistema complesso e cooperante attraverso il quale le organizzazioni sanitarie si rendono responsabili per il miglioramento continuo dei loro servizi e garantiscono elevati standard di performance assistenziale, assicurando le condizioni ottimali nelle quali viene favorita l'eccellenza clinica, con l'obiettivo generale e profondo di attuare interventi mirati ad implementare nei processi deci-

sionali la centralità della persona (Scally, Donaldson, 1998). Risulta che, tale sistema, per assumere una connotazione olistica d'intervento, non solo deve seguire i principi di trasparenza, verificabilità degli obiettivi, di intelligibilità della veridicità e verificabilità di coerenza interna ed esterna, ma deve anche, in primo luogo, rispondere ad un principio di partecipazione e di condivisione degli obiettivi tra tutti gli operatori che operano all'interno dell'azienda e gli *stakeholder* coinvolti (Piano delle prestazioni e dei risultati 2017-2019). Il quadro sistemico d'intervento e progettazione delineato, trasforma un governo clinico in un *governo clinico* integrato (NHS, 2003), teso a garantire una risposta efficace che tenga conto della centralità della persona nei processi decisionali inerenti al sistema del prendersi cura e della multidimensionalità intrinseca ad essa. A tal riguardo le interconnessioni fra i campi della medicina, dei servizi territoriali, la comunicazione, la formazione e la collaborazione multidisciplinare assumono carattere dinamico di spiccata importanza, componendo un'impostazione di metodo che per un sistema sanitario che ha dovuto far fronte ad una ricapitalizzazione resiliente delle prestazioni in un'area come quella della Valle del Velino colpita dalle forti magnitudo iniziate nell'agosto 2016 e più in generale di tutta la salute del territorio¹ d'interesse aziendale, si è rilevata vitale.

1. La ASL di Rieti così come ridisegnata dall'ultimo Atto Aziendale del 2016, è costituita da due distretti sanitari: Distretto n. 1 - Rieti, Antrodoco, S. Elpidio, nato dalla fusione dei tre ex Distretti Sanitari, n. 1 Montepiano Reatino, n. 4 Salto - Cicolano e n. 5 Alto-Velino, ha una popolazione complessiva, al 01/01/2016, di 96.211 abitanti (61% circa della popolazione provinciale); Distretto n. 2 - Salario, Mirtense, comprende i due ex Distretti Sanitari, n. 2 - Mirtense e n. 3 - Salario, e ha una popolazione complessiva, al 01/01/2016, di 62.256 abitanti (39% circa della popolazione provinciale). Il Distretto 1 ha un'altitudine media 705m slm, densità 46,8 ab/kmq, presenta una situazione territoriale assai disomogenea che vede, accanto all'ampia pianura e alle zone collinari che circondano il capoluogo, estese zone montuose. La popolazione risulta assai dispersa (circa 20 ab/kmq) sul territorio. Nell'ultimo decennio si è registrato un quasi costante incremento della popolazione residente nella provincia come conseguenza dell'incremento demografico della Sabina (Distretto n. 2) che ha compensato un lento e costante decremento della popolazione del Distretto n. 1. Se si analizzano le componenti demografiche nascite, decessi e migrazioni (dati anno 2015), si evidenzia che in ambito provinciale sono omogeneamente eccedenti i morti rispetto ai nati e che questa tendenza è particolarmente rilevante nel Distretto n. 1, dove il tasso di mortalità risulta pari a circa il doppio del tasso di natalità. In particolare, dall'analisi dei dati risulta che la mortalità nella provincia di Rieti ha raggiunto livelli molto elevati, superiori a quelli delle altre province del Lazio (esclusa la sola Viterbo). La natalità nel reatino, invece, è molto bassa, al di sotto del dato regionale e nazionale. Rispetto alla struttura per età, la popolazione reatina, al 01/01/2016, risulta particolarmente invecchiata. Infatti i residenti ultra sessantacinquenni sono pari al 24,6% in Provincia, con lieve variabilità a livello distrettuale (circa 26% nel Distretto n. 1, circa 23% nel Distretto n. 2). Queste percentuali sono più basse sia nella Regione Lazio che in Italia (21% e 22,1% rispettivamente). Gli indici di struttura, al 01/01/2016, nel confronto geografico con le altre province del Lazio, confermano gli elevati livelli di invecchiamento della Provincia di Rieti. L'analisi in ambito provinciale evidenzia come l'invecchiamento

Dunque l'esperienza realizzata dalla ASL di Rieti nel territorio dell'Area del Velino, colpita dalla trasformazione biologica, psicologica, sociale, economica e strutturale, ha richiesto politiche di *governo clinico* integrato, basato sulla prossimità.

I Piani di Zona (2017) e la loro forte componente d'integrazione socio-sanitaria secondo le innovative disposizioni normative della Regione Lazio (B.U.R.L. 2016, n. 64) si sono rilevati uno strumento essenziale per la programmazione degli interventi sociosanitari nel territorio in questione, per la pianificazione degli obiettivi a breve e medio termine, per garantire l'integrazione tra attività e professionisti in una logica di multidisciplinarietà e multidimensionalità, assicurando strumenti e momenti di verifica e valutazione degli interventi, attività e prestazioni erogate in rapporto ai bisogni integrati delle persone. Una risposta di *governo clinico* integrato con una forte connotazione resiliente che ha dovuto tener conto del contesto orografico caratterizzato da un indice di vecchiaia, considerato tra i più alti d'Italia (vedi nota 2), e che ha imposto riflessioni inerenti i bisogni legati all'assistenza primaria, alla risposta alla cronicità e alla necessità di ripensare alla riprogettazione dei servizi che nell'integrazione sociale e sa-

della popolazione del reatino sia riconducibile, in particolare, alla situazione demografica del Distretto n. 1 che presenta un indice di vecchiaia molto elevato (pari al 229,8), alta percentuale di ultra sessantacinquenni (superiore al 25% dell'intera popolazione), età media elevata (circa 47 anni), un indice di carico di figli per donna feconda che supera appena il 21%. Dall'analisi dei dati di mortalità per causa, relativi al 2014 (Registro dei decessi per causa di morte della ASL Rieti), si rileva come le malattie del sistema circolatorio e i tumori maligni rappresentino le principali cause di morte in entrambi i sessi. Seguono, con valori sostanzialmente più bassi, le malattie dell'apparato respiratorio ed i traumatismi (per i soli maschi). Entrando nel dettaglio delle malattie cardio-cerebro-vascolari, quelle che causano il maggior numero di decessi nei residenti di ambo i sessi sono le malattie del cuore, quelle ischemiche in particolare, le malattie cerebro-vascolari e l'ipertensione arteriosa. Per quanto riguarda le patologie che determinano il maggior numero di esenzioni per forme morbose nella provincia di Rieti, dall'analisi dei dati al 01/01/2014, risultano essere l'ipertensione arteriosa, il diabete mellito, le patologie cardio-cerebro-vascolari, le neoplasie maligne, le malattie del sistema digerente e le patologie tiroidee. In merito alle patologie neoplastiche si osserva che quelle che causano il maggior numero di decessi nei residenti di sesso maschile sono i tumori di trachea - bronchi - polmone, del colon-retto, della prostata e di stomaco e pancreas. Nelle femmine, invece, assumono particolare rilievo i tumori della mammella, del colon-retto, di trachea - bronchi - polmoni, di utero-ovaie e di stomaco e pancreas. Il tasso grezzo di mortalità per le neoplasie maligne (Fonte DEP Lazio) nel biennio 2013-2014, è risultato pari a 393,7 per 100.000 maschi e 231,4 per 100.000 femmine. Il tasso grezzo di mortalità per le malattie del sistema circolatorio (Fonte DEP Lazio) nel biennio 2013-2014, è risultato pari a 416,6 per 100.000 maschi e 512,2 per 100.000 femmine. Il contesto orografico e in particolare l'indice di vecchiaia tra i più alti d'Italia, impongono una riflessione inerente i bisogni legati all'assistenza primaria, alla risposta alla cronicità e alla necessità di ripensare alla riprogettazione dei servizi che nell'integrazione sociale e sanitaria a fronte delle esigue risorse, possono rappresentare l'unico ventaglio di offerta proponibile per rispondere ai bisogni di salute della popolazione.

nitaria a fronte delle esigue risorse, possono rappresentare l'unico ventaglio di offerta proponibile per rispondere ai bisogni di salute della popolazione.

La matrice agita ha voluto impostare i compiti di ognuno quale contributo al risultato strutturale e aziendale con l'obiettivo di mettere la persona al centro dei processi decisionali, del prendersi cura come bene comune, e che si estrinseca in una sanità di prossimità per attuare una *governance* resiliente vicina e attenta alle trasformazioni biologiche psicologiche e sociali e che solo il "*something new and reformed*" (Lee, 2003), in atto nelle politiche aziendali dell'Azienda Sanitaria di Rieti, può considerare.

7.3. Linee operative di massima per un governo clinico di prossimità come risposta efficace ai bisogni di salute del territorio

Tenendo chiaro a mente l'*iter* procedurale che ha marcato il complesso processo normativo che ha dato vita ad un quadro sull'integrazione socio-sanitaria, si vuole fornire una chiara e concisa definizione di integrazione sociosanitaria, costituendo il fatto che essa non può non inserire applicazioni di sistema integrato ad alto *standard di performance* teso al raggiungimento di un scopo comune sociale e sanitario (Bissolo, Fazzi, 2005). Tali applicazioni di sistema, che costituiscono dispositivi di *welfare* di prossimità (Messia, Venturelli, 2015), hanno marcato un lavoro che si risolve in ultima analisi nell'integrazione degli interventi in materia sanitaria e in materia sociale e sono caratterizzati dalla coerenza degli strumenti di *governo clinico integrato*. Inoltre, tale lavoro ha consentito di garantire un'offerta sanitaria in grado di rispondere ai bisogni complessi di salute di una popolazione, che nel fare i conti con le forti magnitudo subite ha progressivamente indebolito la capacità di risposta, in una cornice generale dove si trovano aumentate le condizioni di fragilità sociale ed economica con conseguente produzione di fenomeni di marginalità legate ad un depauperamento delle opportunità di vita e di lavoro. A tal fine, è stato utile rivedere, al fine di rispondere in maniera più appropriata e consona ai bisogni di salute di questo territorio, il paradigma dell'assistenza che ha visto l'inserirsi, sempre di più direttamente all'interno dei contesti di vita quotidiana e di lavoro dei cittadini della Valle del Velino, fungendo da interfaccia per l'integrazione ospedale-territorio e per l'integrazione socio-sanitaria.

La principale sfida, alla luce delle costringenti trasformazioni, riguarda oggi la possibilità di rafforzare i servizi sul territorio prevedendo una presenza sempre più radicata dei servizi sanitari e sociali nell'ambito della comunità. Nel territorio afferente alla Provincia di Rieti, sono infatti pre-

senti 5 ambiti sociali, identificati attraverso passaggi legislativi regionali di recepimento delle normative e direttive nazionali e della Conferenza Stato-Regioni.

Con la Comunità Montana del Velino, ente istituzionale capofila ambito sociale Rieti 5, si è condivisa la programmazione relativa al Piano di Zona 2017, definendo pienamente la realizzazione di un alto percorso di integrazione dei servizi che stabilisce di indirizzare le azioni verso la realizzazione di modelli assistenziali di prossimità come ad esempio équipe itineranti, farmacia dei servizi, infermieristica di comunità.

Viene definita dunque la sperimentazione di un nuovo paradigma, quello dell'assistenza d'iniziativa dell'Alta Valle del Velino, nell'ottica della prossimità, con l'istituzione di équipe itineranti multidisciplinari, articolazioni organizzative funzionali e trasversali all'organizzazione per dipartimenti-UO gestionali, che attraverso meccanismi organizzativi che fanno convergere più specialità e specialisti, si occupino del coordinamento delle attività cliniche su percorsi per specifiche patologie o per classi di utenti per la gestione di uno specifico percorso assistenziale complesso.

Le équipe itineranti multidisciplinari, composte da professionisti delle diverse Unità Operative Aziendali, adottano azioni di forte carattere resiliente sui diversi nodi della rete ospedaliera e territoriale come ad esempio le Case della Salute, rompendo il legame tra luogo univoco come *setting* stanziale dell'unità operativa in ospedale o dentro gli spazi ordinari di un servizio territoriale, garantendo un'elevata qualità delle risposte sanitarie-assistenziali anche in "periferia" attraverso la rotazione dei professionisti sulle diverse sedi territoriali, portando i servizi a più elevata specializzazione anche a livello locale, nel territorio più decentrato, attraverso soglie minime di intervento necessario e la presa in carico e la gestione di bisogni complessi.

L'organizzazione di un'adeguata risposta assistenziale e di interventi di promozione alla salute rivolta alle popolazioni locali, prevede la presenza capillare degli operatori sanitari che si muovono, in maniera itinerante sul territorio, direttamente dove le persone vivono e lavorano quotidianamente, condividendo ed utilizzando le risorse messe a disposizione dalle comunità locali e coordinandosi con gli altri settori, in primis gli enti comunali, e con il terzo settore operativo sul territorio, al fine di garantire l'accessibilità alle cure. Inoltre, si è ritenuto efficace ai fini della garanzia della prossimità dei servizi, il modello della farmacia dei servizi che si può inserire nell'ambito di un processo di riorganizzazione delle cure primarie nell'area del Velino, in modo da supportare e rafforzare l'azione dell'Azienda Sanitaria sul territorio, vicino alla popolazione, soprattutto alle fasce più deboli, quali anziani e malati cronici in poli-terapia, potendo contribuire sul fronte della prevenzione e dell'erogazione di prestazioni di

prossimità, quali ad esempio quelle di telemedicina, elettrocardiogramma refertato a distanza, holter pressorio, monitoraggio e diagnostica a distanza aritmie cardiache, che altrimenti sarebbero erogate con grandi difficoltà e costi sociali, prevenendo così l'insorgere o l'aggravarsi di patologie di forte impatto sociale.

Infine in un territorio così deprivato e disagiato a causa degli eventi sismici, con tante vittime e distruzioni materiali, si è reso necessario puntare, in un'ottica longitudinale e di ottimizzazione di un sistema a forte riadattamento e umanizzazione, a diverse applicazioni delineate tra l'altro dal sistema normativo, come ad esempio il miglioramento dell'accessibilità e della fruibilità dei servizi attraverso il Punto Unico di Accesso, oltre che all'integrazione dei servizi interni ed esterni e al miglioramento dell'assistenza attraverso modelli assistenziali riguardanti lo sviluppo dell'assistenza primaria rivista sul modello della Medicina d'Iniziativa, come ad esempio i percorsi clinici e PDTA in continuità con l'Ospedale, da orientare in particolare verso la *presa in carico della Cronicità* ed il potenziamento *dell'assistenza domiciliare integrata*.

7.4. Conclusioni

Il breve lavoro presentato ha voluto dare attenzione ad una metodologia di *governo clinico* caratterizzato da umanizzazione dei percorsi e contenuti di applicabilità resiliente.

Tali applicabilità, per poter assolvere in maniera esaustiva e dare risposte efficaci, non ha potuto non tener conto della complessità dei bisogni di salute emersi, in un territorio colpito da un susseguirsi di forti magnitudo: un *governo clinico* integrato formato da professionisti in grado di utilizzare le migliori evidenze scientifiche a disposizione, e dall'intero territorio, per promuovere servizi sempre più tesi a delineare la politica di prossimità di un'Azienda che intende essere sempre più vicina alle persone e garante della salute quale concetto così come definita dalla OMS: «uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non la semplice assenza dello stato di malattia o infermità». Da qui si intende rappresentare una *mission* aziendale in grado di essere faro nei sistemi ad alta complessità multifattoriale. Una missione che delinea nel suo essere intervento operativo la centralità della persona, dei suoi bisogni e aspettative, e che dà il suo contributo affinché si lavori per creare condizioni di equità nell'accesso e nella fruizione dei servizi. Una missione in grado di promuovere il rafforzamento dell'identità organizzativa e la ricerca costante di un'etica nell'agire quotidiano, uno sviluppo delle competenze e la valorizzazione di tutti gli operatori, la costruzione di una rete di alleanze con gli attori so-

ciali, pubblici e privati, e la ricerca di un confronto costante e continuativo con le Istituzioni Locali e Regionali, perché soltanto dalle sinergie possano scaturire soluzioni adeguate alla complessità delle sfide da affrontare.

Una missione in grado di concretizzarsi, attraverso l'impegno costante, nella realizzazione di una rete integrata di servizi sanitari e socio-assistenziali che, attraverso un rafforzamento delle azioni sul territorio e una riqualificazione dell'offerta ospedaliera, sia in grado di fornire risposte appropriate ai bisogni di salute e di qualità della vita espressi, nonché in grado di ricorrere a modelli di erogazione dei servizi basati sulla presa in carico dei nostri cittadini utenti, per una medicina di iniziativa, per una umanizzazione delle cure e dei percorsi assistenziali in cui i caratteri della multidisciplinarietà professionale e dall'eccellenza organizzativa, l'importanza del contributo del singolo al risultato della performance strutturale e aziendale ne divengono elementi costitutivi.

Bibliografia

- ASL Rieti, *Piano delle prestazioni e dei risultati*, 2017-2019, Ex Art. 10 D.Lgs. 27 ottobre 2009, n. 150.
- Bissolo G., Fazzi L. (2005), *I principi dell'integrazione sociosanitaria*, Carocci, Roma.
- Lee M. (2003), *Conceptualizing the New Governance: A New Institution of Social Coordination*, Workshop in Political Theory and Policy Analysis, Indiana University, Bloomington, Indiana.
- Messia F. (2015), *Il welfare di prossimità*, a cura di Venturelli C., Erickson, Roma.
- NHS (2003), *Appointment commission, Governing the NHS, a guide for NHS boards*, June.
- Regione Lazio, *Bollettino Ufficiale*, P. I-II, 11/08/2016, n. 64.
- Mayntz R. (1999), *La teoria della governance: sfide e prospettive*, in "Rivista italiana di Scienze Politiche", XXIX, 1.
- VI Comunità Montana del Velino (2017), *Piano di zona, Distretto Sociale Rieti 5*.
- Vitale A. (2005), *La forma di Stato democratica*, Aracne, Roma.
- Scally G., Donaldson L.J. (1998), *Clinical governance, and the drive for quality improvement in the new NHS in England*, in "BMJ", 317.

Parte III

Individuo, comunità, territorio: uno sguardo multi e interdisciplinare

8. Quando i bambini hanno paura e gli adulti sono spaventati: teoria dell'attaccamento e risorse della comunità

di *Viviana Langher*

8.1. La teoria dell'attaccamento e i ruoli del caregiver

La teoria dell'attaccamento è ai giorni nostri molto diffusa. Non solo impegna risorse ed attrae investimenti nell'ambito accademico, ma ha iniziato da tempo ad infiltrare vaste aree del pensiero esperto di altre discipline, dalla pedagogia alla pediatria. Alcuni concetti fondamentali sono poi divenuti patrimonio del pensiero laico, influenzando così le attitudini ed i comportamenti delle persone che a vario titolo ricoprono una funzione di responsabilità nei confronti dei bambini, dalle figure parentali agli educatori del periodo prescolare e in parte della scuola primaria.

Il contributo sostanziale, scientifico e culturale, che dobbiamo riconoscere alla teoria dell'attaccamento, è l'aver posto in luce alcune caratteristiche dello sviluppo infantile intrinsecamente connesse alla qualità dell'ambiente relazionale nel quale i piccoli crescono (Bowlby, 1989). In questo scritto considereremo alcuni elementi salienti: la capacità d'impatto delle cure parentali, il concetto di "base sicura", lo stretto rapporto tra motivazione all'attaccamento e la motivazione ad esplorare l'ambiente. Cercheremo, inoltre, di contestualizzare questi concetti all'interno della composita rete di relazioni prossimali e distali che influiscono sui nuclei familiari, cercando di superare ciò che sembra essere un'anomala forzatura, quella di riferirsi al nucleo familiare che contiene il bambino come se esso vivesse in una specie di bolla, riparata da ciò che accade nel più ampio tessuto sociale della comunità di appartenenza.

È ragionevole affermare che l'influenza della comunità, della sua cultura locale, degli avvenimenti che l'attraversano avvenga in maniera indiretta sullo sviluppo del bambino. Questa affermazione si poggia sulla considerazione che le figure parentali mediano significativamente ciò che può raggiungere il bambino, soprattutto nelle prime fasi del suo sviluppo,

quando la sua vita relazionale è costituita dal nucleo familiare e da quegli elementi che hanno un ingresso, più o meno transitorio, in quel nucleo. È possibile, tuttavia, che in taluni casi, questa funzione mediatrice delle figure parentali sia molto meno efficace fino ad essere del tutto inefficiente, come può essere il caso di avvenimenti che sconvolgono un'intera comunità, costituiscono una minaccia reale all'integrità se non alla sopravvivenza dei membri della comunità, e sono dunque per loro natura eventi dal potenziale impatto traumatico. Un terremoto capace di mietere vittime, di sconvolgere l'assetto fisico, urbanistico, strutturale di un luogo è uno degli eventi cui possiamo attribuire una elevata probabilità di evento ad impatto traumatico.

La fondamentale rilevanza delle cure parentali è stata messa in luce da John Bowlby, sin dalle sue prime osservazioni sui bambini istituzionalizzati perché avevano perso uno o entrambi i genitori, o gli stessi si erano dovuti allontanare dai figli a seguito delle trasformazioni seguite alla conclusione della seconda guerra mondiale. Bowlby aveva concluso dalle sue osservazioni che la presenza dei genitori, in particolare della madre, era una condizione fondamentale per garantire al bambino uno sviluppo psicologico equilibrato. La sua convinzione aveva dato luogo alla concettualizzazione della capacità precoce dei bambini di costruire legami significativi con i genitori sin dalla tenera età. In particolare, la presenza della madre, del *caregiver* fondamentale, era necessaria per proteggere il bambino dagli intensi sentimenti di angoscia che potevano attivarsi in lui a seguito della delicata condizione di bisogno e dipendenza, di inabilità motoria che gli rende impossibile badare a se stesso e proteggersi da solo dai pericoli reali, o terribilmente fantasticati. La funzione del *caregiver* è quella di offrirsi al bambino come la fonte delle sue sicurezze, la sua base sicura, appunto. Il *caregiver* coglie con sensibilità i segnali di disagio e di angoscia del bambino, per lo più non verbalizzabili da lui, risponde in maniera contingente ed appropriata: lo nutre se ha fame, lo rassicura se ha paura, lo incoraggia se è troppo cauto, lo calma per i brutti sogni notturni. Il bambino apprende a sapere che con i suoi genitori è al sicuro, perché questa esperienza di soddisfazione del bisogno di sicurezza è frequente, perché i suoi genitori sono lì quando lui ne ha bisogno, la maggior parte delle volte, se non sempre. Il genitore che si presta ad essere la base sicura del bambino gli insegna anche a regolare e realizzare il suo bisogno di esplorazione: il bambino che sa che può rivolgersi al suo genitore in qualunque momento, dunque ne ha interiorizzato la presenza come costanza dell'oggetto affettivo, si sente più sicuro nella esplorazione dell'ambiente fisico e relazionale non immediatamente circoscritto al suo nucleo familiare. Non solo: impara ad entrare in contatto con le sue emozioni, sviluppa la capacità di esplorarle, di metterle in relazione con persone ed eventi del mondo; getta cioè le basi

per lo sviluppo successivo di una capacità integrativa di pensiero ed emozione, di regolazione dei suoi stati interni in relazione agli specifici eventi ed alle specifiche persone con cui entra in contatto.

In realtà, per vari motivi, non tutti i genitori e non sempre nella fase della vita in cui sono genitori di bambini piccoli, riescono a svolgere questa funzione di base sicura. Alcuni possono non essere abbastanza sensibili, con ciò non cogliendo i segnali di disagio che il bambino manda, i quali possono essere molto ambigui giacché il bambino piccolo non ha ancora la capacità di verbalizzarli o di farlo correttamente. Oppure, pur cogliendoli, possono non essere in grado di fornire la risposta di rassicurazione che il bambino chiede, perché incerti e timorosi, o perché il disagio del bambino attiva in loro una reazione di rifiuto della sua fragilità, della sua condizione di dipendenza e bisogno. Questi casi sono tutt'altro che rari e perciò compatibili con uno sviluppo sano del bambino, magari con più ansia o senso di solitudine rispetto ai bambini che crescono con una base sicura accanto. In entrambi i casi il rapporto tra senso di appartenenza al legame affettivo e interesse per l'esplorazione si modifica. Se il bambino che ha la base sicura accanto trova il modo di regolarsi tra piacere del legame e piacere dell'esplorazione, quando prevale l'ansia e l'incertezza del suo *caregiver* allora il suo piacere per l'esplorazione diminuisce e si contrae, perché il bambino si sente implicato nel rapporto con un *caregiver* preoccupato che diventa suo compito, in una configurazione relazionale denominata inversione di ruolo, rassicurare. Se invece prevale la risposta emotivamente fredda e rifiutante del genitore, allora il bambino sarà portato ad investire meno sul legame di attaccamento e a preferire di rivolgere la sua attenzione verso l'esterno, più al mondo degli oggetti che delle persone, rifuggendo in parte anche dal contatto con i suoi stati emotivi interni, troppo legati a sensazioni di solitudine e scarso valore di sé.

Vi è poi un altro caso, nel quale la funzione di base sicura può essere significativamente compromessa. Ciò avviene quando il genitore viene investito da un evento traumatico, un abuso, un lutto, o anche un trauma del passato mai elaborato. In queste circostanze, viene a crearsi una situazione paradossale. Il genitore non è fallace nella sua capacità empatica verso il bambino, o nella sua volontà di rispondere in maniera appropriata ai bisogni del figlio, o nel suo desiderio di confortarlo. Il genitore traumatizzato sperimenta stati dissociati del sé ed è incapacitato, in alcune circostanze, a connettersi emotivamente con il bambino come anche a riconoscere i suoi propri stati emotivi. Accade dunque che esprima la sua angoscia, la sua paura, o il suo dolore profondo in maniera disorganizzata, senza cioè che le sue capacità di contenimento delle emozioni si mettano in funzione per proteggere il suo piccolo dall'esposizione a questi elementi emozionali che si esprimono senza mediazione. Nei confronti di questo genitore il

bambino sperimenta il paradosso di aver bisogno di essere liberato dall'angoscia proprio da quella persona che è fonte stessa della sua angoscia. Il bambino si trova sprovvisto di strategie: non riesce ad evitare di rivolgersi al genitore per chiederne la protezione, non riesce ad avvicinarsi a lui per consolarlo, ma sperimenta una profonda confusione circa la natura di quella relazione. Una dinamica simile, ma basata su premesse assai diverse, si realizza quando un genitore abusante alterna momenti di abuso e violenza a momenti di calda manifestazione d'affetto: il bambino si ritrova confuso circa la natura della relazione con il genitore.

I motivi che possono portare un genitore ad essere fallimentare nello svolgimento della sua funzione di base sicura sono molteplici. Spesso ci si riferisce alle esperienze di attaccamento che egli ha sperimentato da bambino con i suoi genitori, in una sorta di destino che si crea intergenerazionalmente. Se ha sperimentato uno o entrambi i genitori come rifiutanti, tenderà a ripetere quello schema da genitore. Altrettante volte però una analisi più aperta alla considerazione delle variabili contestuali ci può consentire di comprendere situazioni non spiegate dalla ipotesi della trasmissione intergenerazionale dell'attaccamento come meccanismo *tout court*. Alcune variabili possono influenzare significativamente, anche se indirettamente, la qualità della relazione tra *caregiver* e bambino. La qualità della relazione coniugale può deteriorarsi per i più vari motivi. Vicende di vita che riguardano persone importanti vicine alla famiglia possono avere un'influenza rimarchevole sull'equilibrio di un genitore per periodi anche prolungati. I cambiamenti nella situazione economica o lavorativa di un genitore possono renderlo meno capace di essere emotivamente accessibile al bambino. Quando si verificano queste o simili situazioni, i genitori possono con il tempo trovare delle risorse nel loro contesto relazionale, riferendosi a parenti o amici, o a professionisti che li supportano nel momento di difficoltà e le condizioni possono migliorare. Ma quando un'intera porzione di tessuto sociale viene investita da un evento drammatico, allora le risorse dei genitori diminuiscono gravemente ed essi possono rimanere anche molto a lungo impantanati nella loro condizione di difficoltà emotiva, con effetti duraturi, se non stabili, sulla relazione di attaccamento con i loro bambini.

8.2. Essere *caregiver* nei contesti di catastrofe

Una comunità esposta ad un dramma collettivo, come il terremoto della valle del Velino avvenuto meno di due anni fa, è una aggregazione di individui infragiliti dall'evento, dalla paura della terra che si rivolta e li rigurgita, dalle perdite umane e materiali che hanno subito, dalla profonda

incertezza per il futuro. Non si tratta allora di occasionali nuclei familiari investiti da un evento di difficile gestione. Qui c'è un'intera comunità che è stata attraversata dalla esperienza, e ciascuno ha intorno a sé altri che hanno subito lo stesso dolore e la stessa paura. I genitori di bambini piccoli sono accomunati dalla difficoltà di trovare intorno a sé altri cui riferirsi, da cui trovare il conforto e il supporto che si ottiene da chi è saldo, non ha perso le sue sicurezze fondamentali ed è perciò in grado di dare ad un altro l'aiuto di cui ha bisogno.

In una indagine che abbiamo condotto nella Valle lo scorso anno, indagine voluta dall'assessorato alle politiche sociali di Rieti e sostenuta dall'Ordine degli Psicologi del Lazio (Langher *et al.*, 2017), abbiamo intervistato molte persone protagoniste della vita sociale, politica, amministrativa della comunità. Abbiamo chiesto loro di raccontarci il territorio, il suo significato nel momento attuale, il suo possibile sviluppo. L'indagine ha dato luogo a risultati molto ricchi di significato. Quello che ci interessa qui è mettere in evidenza come l'evento del terremoto attraversasse le menti dei nostri intervistati, acquistando la configurazione di un trauma, in particolare mostrando quelle caratteristiche di frammentazione e perenne riattualizzazione dell'evento traumatico. Parole come *paura, ventiquattro agosto, forte, casa, uscire, terremoto, casetta, devastazione* costituivano delle ridondanze lessicali, così come è emerso da una analisi, *computer assistita*, del vocabolario utilizzato dai nostri intervistati. È evidente come una parte dell'emozionalità condivisa degli intervistati, condivisa perché tutti partecipavano al medesimo contesto, sia ancorata agli eventi traumatici che hanno avuto impatto sulla comunità del Velino. C'è stato il terremoto, la perdita di persone e cose, ma anche il dopo terremoto (con il difficile recupero del tessuto sociale, la presenza dei soccorritori al tempo stesso estranei eppure fantasticati come salvatori), il trasferimento, (temporaneo? definitivo?), di interi quartieri in allocazioni lontane, non proprie ancorché accoglienti. Questa comunità è traumatizzata, alcuni degli individui che la compongono sono certamente persone traumatizzate in senso clinico. La possibilità che questi adulti possano svolgere la funzione di base sicura per i loro bambini può essere gravemente compromessa, e la possibilità reale che questo divenga un fenomeno generazionale di bambini che soffrono le conseguenze secondarie del trauma dei genitori, tra questi una compromissione dei legami di attaccamento, è tutt'altro che remota. Aiutare i bambini nel superare l'esperienza del terremoto significa anche aiutare gli adulti a riprendersi la fiducia nelle proprie capacità di farcela, di sostenere la situazione e di saper proteggere i propri figli dalla paura. È vero che dei bambini si sono occupate e si stanno occupando molte associazioni, svolgendo un lavoro preziosissimo. È vero anche, però, che il *caregiver*, per un bambino, ha questa funzione speciale di proteggere il bambino dal pericolo, di ela-

borare le angosce al posto suo e rendergliele bonificate. Agli occhi di un bambino, se il genitore è spaventato vuol dire che c'è motivo di essere spaventati, anche se lui è circondato da volontari e professionisti che cercano di aiutarlo a superare queste paure.

Aiutare gli adulti per aiutare i bambini significa dunque aiutarli a recuperare le risorse che hanno. La stessa indagine cui ho fatto riferimento poc'anzi ha messo in evidenza altri universi simbolici. Parole come *bellezza, natura, montagna, cultura, chiesa, paesaggio, territorio, agricoltura, arte* danno conto di una diversa simbolizzazione del territorio: qui non vi è la devastazione del trauma, ma il riferimento ad un oggetto interno buono, carico di significato e di valore, qualcosa di bello a cui rivolgere la mente. Il territorio non è solo ferito, continua ad essere fonte di gratificazione e di contemplazione. Parole come *insegnare, genitore, scuola, associarsi, frequentare, comunità montana, comune, Rieti, servizi* raccontano invece il bisogno di socialità, di ritrovare rapporti sicuri, legati da un mandato istituzionale, che sia di provvedere ai cittadini o di educarli. Esprimono il bisogno di avere dei punti di riferimento, adulti in senso simbolico. Come dire che è una comunità simbolicamente bisognosa di una *base sicura*, di qualcuno che sappia prendersi cura all'interno di un rapporto asimmetrico dove c'è un adulto che protegge e provvede a un bambino.

L'idea che ci siamo fatti, al termine di questa indagine, è che la comunità possiede delle risorse di cui bisogna prendersi cura per permettere alle persone di ricominciare a servirsene. L'azione sugli adulti può potenziare massimamente ciò che si sta già facendo per aiutare i bambini.

Bibliografia

- Bowlby J. (1989), *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, tr. it.: Raffaello Cortina, Milano.
- Langher V., Caputo A., Nannini V., Fregonese C., Bonaminio G., Brandimarte D., De Santis G., Giacchetta A., Marchini F. (2017), *Velino. Un progetto di ricerca dell'Ordine degli Psicologi del Lazio*, Report interno di ricerca.

9. La relazione d'aiuto in emergenza

di *Carla Iorio*

«I colpi della vita sono ferite che segnano la nostra storia, ma non sono un destino».

Boris Cyrulnik

9.1. Conoscere le reazioni di *stress* delle vittime di calamità naturali

Ti manca la terra sotto i piedi, ti crolla il mondo addosso, non hai più la tua casa, la tua base sicura, non hai più la tua Università, il tuo Ospedale, i tuoi amici e i tuoi compagni di studio non ci sono più, non hai più la tua privacy, non hai più progetti per il futuro, non hai più sogni, né fiabe da raccontare ai tuoi bimbi, solo dolore e disperazione per un lutto subito o l'angoscia per un familiare disperso, alle prime luci dell'alba, quando la cruda realtà diventa tangibile agli occhi e il rumore del silenzio lacerava l'anima.

Il terremoto è un vero e proprio evento traumatico per la psiche umana, è una ferita dell'anima, è un evento inaspettato, incontrollabile e aggressivo, che ci mette in contatto con il nostro senso di impotenza ed il limite umano di non poter prevedere tutto. Ha un impatto emotivo particolarmente intenso, tale da interferire con le nostre capacità di adattamento e le nostre strategie di difesa sia durante la scossa che in seguito. Va a lesionare l'intimità della psiche, la parte più vulnerabile dell'essere umano. La perdita della casa corrisponde alla perdita degli aspetti più intimi e privati della vita quotidiana (la cucina, la camera da letto, il bagno, l'armadio con i propri vestiti, gli oggetti più cari), mentre fuori si intravede un paesaggio agghiacciante, la propria comunità trasformata in un cumulo di macerie.

Nei casi di calamità naturali (terremoti, inondazioni, maremoti, incendi, ecc) le persone che sono state coinvolte direttamente e quindi esposte ai pericoli e all'evento traumatico sono quelle che molto probabilmente riporteranno le conseguenze più gravi.

Il tipo di *stressor* e la sua forza sono dei buoni indicatori e predittori sulla tipologia di vittima che risentirà per lo più dei danni.

La reazione che un individuo può mostrare in seguito al trauma dipende da due fattori:

1. l'entità del trauma: più è grave l'evento critico, più la persona sperimenta l'impotenza, il terrore e l'angoscia;
2. le caratteristiche della personalità pre-traumatica (la presenza, ad esempio, di un particolare livello di vulnerabilità che può costituire un fattore predisponente all'insorgenza di un sintomo disadattivo).

Maggiormente entriamo in contatto con le immagini, gli odori, i suoni e le sensazioni corporee legate al trauma, come lesioni subite durante l'evento, e più aumenterà la probabilità di sviluppare un *disturbo post traumatico da stress*.

Tutto ciò che entra in contatto con i nostri sensi ha una forte potenza a livello emotivo e la capacità, quindi, di trasformare in qualche modo sia i ritmi del corpo che i processi di attivazione.

Consideriamo alcuni stimoli che inconsapevolmente possono rievocare forti emozioni nel sopravvissuto, come per esempio alcuni odori respirati durante l'evento (pensiamo alla polvere delle macerie nei terremoti, l'odore dei disinfettanti o di carne bruciata negli incendi) che possono elicitare emozioni dolorose associate al trauma e riattivare il sistema di allarme del corpo (alterazione della frequenza cardiaca e respiratoria, aumento della sudorazione, modificazione della pressione sanguigna). Questi cambiamenti fisiologici portano con sé anche il vissuto emotivo legato all'esperienza ed hanno evidentemente la finalità di predisporre il corpo a reagire alla situazione e ciò spesso accade anche in assenza di un pericolo evidente e riconoscibile.

Nell'esaminare il ruolo di vittima all'interno degli eventi traumatici consideriamo la classificazione proposta da Taylor e Frazier (1989):

1. *vittime primarie*: costituite dalle persone che hanno subito direttamente l'evento;
2. *vittime secondarie*: parenti ed amici delle vittime primarie, che denunciano quindi effetti secondari;
3. *vittime terziarie*: soccorritori, che riportano disagi di natura psicologica a causa dell'esperienza traumatica che si trovano a fronteggiare in emergenza;
4. *vittime di quarto livello*: membri della comunità che non appartengono all'area colpita ma si sono ugualmente interessati o occupati dell'evento;
5. *vittime di quinto livello*: individui vulnerabili, seppur non coinvolti direttamente che possono reagire con un disagio emozionale;
6. *vittime di sesto livello*: persone che avrebbero potuto essere vittime di primo tipo ma sono scampati all'evento.

È rilevante sottolineare come ogni individuo ha una propria percezione dell'accaduto, anche se parliamo dello stesso evento subito, in quanto

porta con sé esperienze di vita diverse, storie personali ed eventi traumatici differenti e di conseguenza anche la reazione e il livello di resilienza sarà diverso.

Ogni esistenza può essere costellata da prove più o meno difficili da superare. Nel momento in cui l'essere umano viene colpito da un evento traumatico come una calamità naturale, si trova a dover affrontare una nuova tappa della sua vita.

Nella reazione allo *stress* giocano quindi un ruolo importante i fattori di vulnerabilità del soggetto, i suoi punti di debolezza e i traumi personali antecedenti l'evento, che possono indurre allo sviluppo di stati di disagio psicologico. Sarebbe opportuno tentare di comprendere il livello di tolleranza individuale all'esposizione ad eventi critici che generano incertezze e insicurezze.

Per capire le motivazioni alla base di differenti reazioni di *stress*, a quella che sembra essere la stessa calamità, è quindi opportuno tener presente sia il tipo di evento (intensità, minaccia di morte, imprevedibilità e ripetibilità, gravità dei danni), sia le variabili legate alla vittima (bassa autostima, preesistenza di disturbi psicopatologici, basso livello socio-economico, precedenti esposizioni a traumi, problematiche familiari, capacità di utilizzare le risorse interne o di farsi aiutare), sia la presenza di supporto e risorse sociali (la qualità e la tempestività degli interventi, la presenza di relazioni sociali supportive e la collaborazione della rete sociale nella fase del post-emergenza).

Tra i fattori associati allo *stress* da calamità abbiamo (Young *et al.*, 2002):

- lesioni personali;
- decesso o lesioni subite dalla persona amata, figli, ecc.;
- perdita di beni materiali;
- *stress* persistente;
- reazioni di *stress* di altre persone significative;
- traumi precedenti;
- aspettative su di sé;
- esperienza precedente in situazione di calamità;
- percezione e interpretazione delle cause;
- livello di sostegno sociale.

Possiamo distinguere diverse tipologie di reazioni iniziali subito dopo il verificarsi dell'evento:

- reazioni di *tolleranza*, che riguarda circa il 10-20% della popolazione coinvolta, caratterizzata da una buona capacità di autocontrollo e gestione delle reazioni emotive;
- reazioni *iper-emotive brevi*, riguarda circa il 75-80% degli individui, con il verificarsi di stati di ansia, paura, palpitazioni e smarrimento nei

giorni appena successivi l'evento, creando disagi psicologici e somatizzazioni al soggetto. Tende a dissolversi in un breve periodo, altrimenti può sfociare nel *disturbo post traumatico da stress* (DPST);

- reazioni di *risposta gravemente inadeguata*, solo il 10-15% degli interessati, contraddistinta da esplosioni di rabbia, stati deliranti e confusionali, forte depressione e comportamenti irrazionali. Quest'ultima categoria tende a dissolversi nel tempo.

Nonostante le reazioni siano diverse da superstiti a superstiti, Farberow e coll. (1981) hanno avuto modo di identificare delle fasi temporali abbastanza predicibili, all'interno delle quali ogni individuo mostra differenti risposte (Giusti, Montanari, 2000):

1. *Fase eroica*: può precedere l'arrivo dei soccorsi e si manifesta quando i sopravvissuti cominciano ad occuparsi delle vittime. I superstiti manifestano un'iperattività nei soccorsi senza alcuna attenzione alla propria sicurezza. Iniziano le prime attività di organizzazione e messa in sicurezza dei sopravvissuti. Può durare da alcune ore ad alcuni giorni.
2. *Fase della luna di miele*: è la fase dopo la prima emergenza, quando il disastro è terminato, sono stati messi in salvo i sopravvissuti e recuperate le vittime. La popolazione è caratterizzata da uno stato di euforia e ottimismo collettivo, c'è molta attenzione dei *media* sul posto, quantità ingenti di risorse che arrivano e la credenza che tutto tornerà come prima dell'evento. Iniziano a calare le energie della fase iniziale e subentra la fatica.
3. *Fase della disillusione*: è il momento della presa di coscienza della realtà, diminuisce l'interesse dei *media* e la presenza sul posto degli aiuti, si realizza che le promesse non verranno probabilmente mantenute; è la fase del confronto tra le aspettative iniziali e la dura realtà. Sentimenti di abbandono, denunce di ingiustizie e accuse di incompetenza, diminuzione della speranza e ritorno dei sintomi da stress, sono solo alcune delle reazioni riscontrabili in questa fase.
4. *Fase della ristabilizzazione*: iniziano a verificarsi cambiamenti osservabili, si riavvia la ricostruzione e molte persone ritornano al livello precedente di funzionamento. I tempi di recupero previsti sono differenti da individuo ad individuo, comunque l'intervallo temporale è tra i 6 e i 36 mesi. La ricorrenza della prima annualità dell'evento risulta essere un periodo critico nel quale possono riacutizzarsi alcuni sintomi del *disturbo post traumatico da stress* (DPST).

Anche dopo svariato tempo dall'evento traumatico, l'individuo per proteggersi dal dolore interiore e dal vissuto emotivo provato può arrivare a mettere in atto comportamenti inconsapevoli e automatici, come l'innalzamento della soglia di tolleranza verso gli avvenimenti che generano imprevedibilità e insicurezza, reazioni eccessive di attacco o fuga, o pren-

dere le distanze dal proprio mondo emotivo, vivendo le esperienze solo razionalmente. Diventa una strategia difensiva, per molti superstiti, evitare il contatto e l'autoconsapevolezza con le proprie emozioni, che risultano in-nominabili per la paura di perdersi nel dolore e nell'angoscia.

Dunque subentra una reazione emozionale intensa ad una serie di stimuli esterni, che innesca risposte fisiologiche e psicologiche di natura adattiva, nominata *stress*. Se gli sforzi del soggetto falliscono perché lo *stress* supera la capacità di risposta, l'individuo è sottoposto ad una vulnerabilità nei confronti della malattia psichica, di quella somatica o di entrambe.

È possibile distinguere tre prospettive: biologica, emotiva-psicologica e sociale, che forniscono una spiegazione della natura dello *stress*.

Dal punto di vista *biologico* lo *stress* è stato definito da Selye (1936) una risposta aspecifica dell'organismo ad ogni richiesta proveniente dall'ambiente. La richiesta comprende una gamma molto ampia di stimuli, detti agenti *stressanti*, che possono essere di natura fisica (es. caldo, freddo, sforzi muscolari ecc.) o emozionale (es. paura, ira, ansia, gelosia, riso, pianto ecc.). La risposta biologica è sempre la stessa ed è la conseguenza di una reazione difensiva dell'organismo nel quale avviene l'attivazione dell'asse ipotalamo-ipofisi-surrene, determinando l'aumento nel sangue di ormoni come la noradrenalina e l'adrenalina e la produzione degli antidolorifici naturali come le endorfine, che rendono più tollerabili le tensioni emotive o i dolori fisici, alzando la soglia relativa del dolore.

La reazione difensiva e adattiva prende il nome di *reazione di Emergenza* o *sindrome generale di adattamento* e ed è costituita da (Giusti, Di Fazio, 2008):

1. *Fase di allarme*: è una fase con modificazioni biochimiche/ormonali in cui viene messa alla prova l'efficienza dell'organismo. È una condizione che non possiamo definire patologica ma necessaria e da non evitare perché può costituire l'essenza stessa della vita.
2. *Fase di resistenza*: quando le persone si trovano a vivere una situazione di stress, per un intervallo di tempo piuttosto prolungato, l'organismo si attiva funzionalmente in senso difensivo. Possiamo percepire una situazione come stressante e non accorgerci che essa perduri nel tempo. Ciò rende la fase di resistenza allo *stress* più lunga e continua, tanto che il nostro sistema immunitario, come reazione agli stimuli di *stress* intenso, riduce le capacità di autodifesa.
3. *Fase di esaurimento*: è una fase nella quale avviene il crollo delle difese e l'incapacità di adattarsi ulteriormente in quanto l'organismo non riesce a recuperare le energie necessarie per affrontare altre situazioni problematiche. I meccanismi naturali di regolazione organica non riescono ad entrare in azione ed a facilitare il rilassamento, accelerando il logoramento dell'organismo.

Secondo la prospettiva emotivo-psicologica possiamo parlare di *stress* psicologico (*ibidem*), come la risposta dipendente dalla valutazione cognitiva del significato dello stimolo. L'esito finale di tale valutazione è costituito dalle rappresentazioni mentali. Con tale termine si fa riferimento non solo alle immagini mentali, ma anche al dialogo interno, cioè quel costrutto mentale che rappresenta i contenuti cognitivi connessi alle credenze e alle convinzioni, maturate dalla storia personale e dalle conoscenze possedute, che si presentano sotto forma di dibattiti tra i pensieri. Se il dialogo interno è positivo, logico e reale si può riuscire a sviluppare una vita più conforme a quella desiderata e funzionale alle reali esigenze. Lo *stress* è, quindi, la risultante dell'interazione tra variabili ambientali e variabili individuali.

Le persone non ne sono dunque vittime passive, ma sono importanti le autovalutazioni cognitive ed emotive che vengono fatte rispetto agli eventi, insieme ai modi in cui considerano le proprie risorse psicologiche e le proprie strategie di *coping* di fronte a situazioni *stressanti*. Il profilo psicologico dell'individuo più a rischio per incorrere in una condizione di *stress* è quello che presenta un'insufficienza nell'ambito dei processi di mentalizzazione, ossia una ridotta capacità di elaborazione dell'emozione attraverso il pensiero.

In ultimo abbiamo la prospettiva *psicosociale* secondo la quale una situazione esterna caratterizzata da difficoltà interpersonali, sociali o individuali (solitudine, abbandono, fallimento lavorativo, eccessive richieste di rendimento), provocano una risposta interna che trova le sue espressioni nell'ansia, nella colpa, nell'ira o nella depressione. Il comportamento esterno suscitato da quella risposta ora adeguata e realistica, ora inadeguata, può provocare la liberazione di impulsi incontrollati di natura psichica o psicosomatica.

9.2. La relazione d'aiuto come risorsa "antisismica" nei contesti emergenziali

«In principio è la relazione».

M. Buber

Per Martin Buber (1959) è dalla relazione che nasce il senso delle cose, anche nelle situazioni tragiche, è sul *tra-noi* che poggia la comprensione del mondo, di noi stessi e degli altri, è in quel *tra*, in quello spazio interstiziale che si ricostruiscono i significati, si dona un senso alle cose e le fratture diventano passaggi di luce verso un nuovo cammino. L'essere umano si comprende e si realizza come essere in relazione, nell'incontro-dialogo Io-Tu dove la narrazione diventa un valido strumento per nutrire il senso di identità.

Carl Rogers (1970, p. 68) definisce la relazione d'aiuto come «una relazione in cui almeno uno dei due protagonisti ha lo scopo di promuovere nell'altro la crescita, lo sviluppo, la maturità ed il raggiungimento di un modo di agire più adeguato e integrato».

La specificità che la distingue dalle altre relazioni umane è il suo aspetto metacognitivo, dove per competenza d'aiuto si intende la capacità di dare vita ad una relazione umana in modo consapevole, controllato ed intenzionale, padroneggiandone consapevolmente le abilità, la competenza linguistica, comunicativa e la conoscenza degli aspetti pragmatici.

Un'efficace relazione d'aiuto è un valido sostegno in situazioni di calamità per ristabilire il funzionamento psicologico e sociale delle persone e della comunità, riducendo la gravità degli effetti negativi e l'insorgenza di problematiche di salute mentale correlate all'evento traumatico.

L'interesse delle scienze umane per i contesti emergenziali è stato sollecitato dalla convinzione che un intervento efficace in un contesto catastrofico non può prescindere dal considerare la persona come una globalità da riattivare all'interno di una comunità. Da qui la necessità di aderire ad un approccio di intervento integrato e multidisciplinare di tipo psico-socio-educativo che si interessi non solo alle peculiarità dell'individuo, ma anche alle risorse e alle criticità del gruppo e della comunità colpita dal disastro, puntando a riattivare la personalità resiliente.

La resilienza diventa l'essenza per descrivere la capacità di tutti i membri di una comunità di reagire all'evento *stressante* e uscire dal momento di crisi, per riprendere a vivere invece di sopravvivere, attraverso strategie creative ed uno spirito proattivo. Come afferma un principio buddista, la resilienza aiuta a «trasformare il veleno in medicina» (Vaccarelli, 2016).

La comunità intesa come fatto relazionale, dove le relazioni si fondano su una fiducia reciproca, su tradizioni, su un sentire comune di appartenenza, dove i membri sentono di essere importanti gli uni per gli altri, lontano dalle relazioni di una società basata solo su un fatto contrattuale, temporaneo e freddo. Il *sensò di comunità* ovvero «la percezione soggettiva della qualità delle relazioni all'interno di un contesto ben definito (...) la fiducia reciproca che i bisogni siano soddisfatti e l'accesso alle risorse consentito» (McMillan, Chavis, 1986, pp. 6-23) gioca un ruolo cruciale nella possibilità di una comunità di «resilire» e rimbalzare all'urto di un evento traumatico.

L'operatore psico-sociale nei contesti emergenziali opera con le persone nel loro ambiente sociale, in luoghi affollati e caotici, privi di *privacy*, dove le vittime non sempre sono consapevoli di ciò di cui hanno bisogno, per cui dovrà farsi avanti e rendersi disponibile a qualsiasi necessità andando anche al di là delle proprie competenze strettamente professionali. Da qui l'esigenza di una formazione integrata ed eclettica per lavorare nei contesti emergenziali, di un lavoro d'équipe dove le varie professioni possano inter-

facciarsi e creare rete, al fine di consentire un aiuto immediato e consapevole già a partire dai primi interventi.

«È così facile curarsi degli altri per ciò che io penso che siano, o vorrei che fossero, o sento che dovrebbero essere. Curarsi di una persona per quello che è, lasciando cadere le mie aspettative di ciò che essa dovrebbe essere per me, lasciando cadere il desiderio di modificare questa persona in armonia con le mie esigenze, è la via più difficile, ma anche la più maturante, verso una relazione intima più soddisfacente» (Carl Rogers, 1986, p. 173).

Rispettare le esigenze, i bisogni e i tempi di reazione ed elaborazione del vissuto dei superstiti e della comunità ferita è essenziale per un modus operandi efficace ed efficiente. Non esiste un modo univoco per reagire ad un evento catastrofico, né una strategia migliore, sono semplicemente normali reazioni ad eventi che normali non sono.

“Non sono io, io non reagisco così, non mi era mai accaduto”, la persona è costretta a confrontarsi con delle reazioni in parte nuove, sicuramente più intense rispetto a qualsiasi situazione conosciuta in precedenza. Riconoscere la normalità delle nostre reazioni, anche confrontandoci per scoprire che non siamo i soli, ci permette di accettarle, e di non viverle come qualcosa di estraneo e totalmente sconvolgente. Importante è lasciare a casa le nostre aspettative di salvezza come operatori e lasciare libero il superstite di viverci le proprie emozioni e reazioni come meglio riesce a fare in quel momento.

Tra le caratteristiche e i comportamenti che gli operatori dovrebbe avere per offrire un buon supporto in situazioni di calamità abbiamo:

1. inclinazione personale all'avventura;
2. socievolezza;
3. calma;
4. fornire un aiuto senza patologizzare, bensì offrire empatia, accettazione positiva incondizionata e congruenza;
5. essere disposti ad accettare incarichi con breve preavviso;
6. alta tolleranza a situazioni di lavoro difficili (turni lunghi, sistemazioni scadenti e servizi ridotti all'essenziale, situazioni disorganizzate o insicure, rapidi mutamenti);
7. capacità di stabilire un rapporto con persone di varie età, etnie e condizioni sociali, economiche e di istruzione;
8. formazione ed esperienza in situazioni di emergenza;
9. “scaltrezza” organizzativa e sensibilità politica;
10. capacità di tenere incontri di vario tipo di fronte a gruppi di superstiti, soccorritori e gruppi della comunità.
11. durante il lavoro sul campo l'operatore deve evitare atteggiamenti giudicanti e critici, senza entrare nel merito di un trattamento volto a curare

eventuali traumi. Piuttosto, laddove lo ritiene necessario, accompagnare la persona verso cure specialistiche presso i servizi territoriali. È particolarmente importante infatti la conoscenza e l'applicazione dei principi comunicativi (comunicazione verbale, non verbale e paraverbale) e delle abilità relazionali (ascolto attivo, empatia, autoconsapevolezza, congruenza, autenticità).

Il supporto psico-sociale in emergenza deve tenere presente tre livelli di intervento:

1. *emotivo*: favorisce il senso di normalità delle reazioni, la rassicurazione, l'incoraggiamento e la fiducia in un momento di crisi;
2. *pratico*: fornisce risorse materiali e aiuto pratico in un momento dove l'individuo non è in grado di far fronte ai bisogni;
3. *cognitivo*: informazioni, suggerimenti e consigli su come affrontare la situazione in un momento di transizione dove le certezze individuali sono mutate.

Il principio base nelle relazioni d'aiuto anche nei contesti emergenziali è rappresentato dalla *tendenza attualizzante* di cui ci parla Rogers (1970), la motivazione di base che spinge l'organismo, quindi ogni individuo, a provvedere a se stesso, verso uno sviluppo in direzione dell'autonomia. Il fine sta nell'aiutare l'individuo a crescere, per poter affrontare in maniera integrale e costruttiva sia il problema del momento, sia quelli che incontrerà in seguito. Il *focus* della relazione è sul presente, sul *qui ed ora*, piuttosto che su un passato oramai distrutto o su un futuro privo di speranza, l'esperienza cruciale è la relazione stessa come sostegno per rialzarsi e fonte di nutrimento per la nuova identità da ricostruire.

La relazione d'aiuto in emergenza necessita di una lettura contestuale e individuale del quando, dove e con chi hanno luogo gli interventi:

Quando:

- *fase di prima emergenza* (il periodo acuto, immediatamente successivo);
- *prima fase successiva dell'impatto* (di transizione, dal giorno dopo all'8^a-12^a settimana);
- *fase di ristabilimento* (a lungo termine, dall'8^a-12^a settimana in poi).

Dove:

- sul luogo: dove hanno appena colpito distruzione e devastazione;
- lontano dal luogo: dove si radunano i superstiti.

Chi:

- superstiti bambini/superstiti adulti/superstiti anziani;
- soccorritori;
- comunità;
- organizzazioni.

Tra gli *obiettivi generali* di un buon intervento è opportuno considerare la temporalità dei seguenti *step* operativi:

1. contenere il maggior numero di crisi;
2. evitare un possibile aggravamento delle problematiche;
3. condurre l'individuo nella ripresa di un contatto autonomo con il suo ambiente.

Il primo passo *nella fase acuta di prima emergenza* è quello di stabilire un rapporto di collaborazione, fiducia ed empatia e far prevalere un ascolto attivo, ponendo l'attenzione sia all'individuo sia al contesto sociale, accogliendo l'altro con il proprio modo di reagire all'evento traumatico, creando uno spazio in cui è possibile portare sensibilità e vulnerabilità, in cui ritrovare i propri valori e anche un nuovo progetto di vita.

«Avere un alto livello di resilienza non significa essere insensibili al dolore e allo *stress*, significa attraversarli e trovare gli strumenti per uscirne sostanzialmente rinnovati» (Vaccarelli, 2016, p. 29). Raccontandoci all'altro, entrando in relazione, scopriamo che, accanto all'emozione dolorosa, possono esserci il conforto, la tenerezza, l'empatia o la comprensione. La narrazione aiuta ad integrare la realtà vissuta attribuendo all'evento un significato e un senso tale da permettere al soggetto di archivarlo nel tempo come evento del passato.

In questa fase di primo soccorso emotivo è opportuno orientare, dare informazioni chiare sugli eventi, accompagnare le vittime nella soddisfazione dei bisogni di prima necessità (cure mediche, cibo, acqua, ricongiungimento familiari) e fornire informazioni chiare sulla gestione dello *stress*.

Il *Defusing* e il *De-briefing* sono le due tecniche di gestione dello *stress* più utilizzate:

- *Defusing* (dall'inglese *defuse*, disinnescare) è una tecnica a “caldo” da attivare subito dopo l'evento, consiste in un breve colloquio di gruppo, condotto da operatori del primo soccorso, con l'obiettivo di cercare di iniziare a rielaborare brevemente e collettivamente il significato dell'evento, ed a ridurre l'impatto di un avvenimento potenzialmente traumatico. È una forma di prevenzione primaria, una breve fase informale di “decompressione emotiva” tra pari. I suoi obiettivi principali sono il raggiungimento di un livello d'informazione uniforme attorno all'intervento, permettendo di costruire una prospettiva coerente e realistica dell'avvenimento, comprendendo meglio le reazioni, le emozioni e le esperienze vissute da ognuno dei partecipanti.
- *De-briefing* (24-96 ore successive all'evento) è un intervento più strutturato che appartiene al protocollo del *Critical Incident Stress Management* (CISM), permette di ridurre le possibili conseguenze negative di un avvenimento traumatico a livello psichico, come per esempio l'insorgere della sindrome da *stress* post-traumatico ed altre sindromi collegate.

Passata la fase acuta e di prima emergenza, entra la *fase di transizione* (fino all'8^a-12^a settimana) nella quale i bisogni delle persone colpite possono iniziare a diminuire o emergere dei nuovi dallo sfondo.

È opportuno stimolare la persona ad avere iniziativa per renderla attivamente protagonista delle proprie decisioni stimolando il senso di *empowerment*, fornendo delle informazioni affinché possa divenire maggiormente consapevole della sua esperienza a livello cognitivo (al modo in cui i pensieri possono essere tradotti tramite la narrazione), emotivo (il mondo degli affetti: rabbia, tristezza, paura, gioia, disgusto, vergogna) e corporeo (quello delle sensazioni fisiche: caldo, freddo, tensione o rilassamento). Si passa così per un processo di *adattamento creativo*, dal cercare la soluzione al problema, allo sviluppo di competenze personali e di comunità, consentendo alla psiche umana di trasformare l'esperienza traumatica e andare oltre con un bagaglio emotivo arricchito.

Trascorso un tempo di tre settimane entriamo nella *fase a lungo termine* (dall'8^a-12^a settimana in poi) dove la finalità dell'intervento sarà più di tipo didattico ed esplorativo tramite l'organizzazione di momenti formativi psico-educativi al fine di aumentare la consapevolezza biopsicosociale dell'evento e potenziare le risorse della popolazione colpita.

Dopo circa sei mesi inizieranno ad essere utilizzati protocolli di *assessment* e trattamento per la sintomatologia del disturbo post-traumatico da stress (Young *et al.*, 2002) qualora ce ne fosse la necessità.

Tra le linee guida che l'operatore della relazione d'aiuto deve tener presente nel suo intervento di sostegno a lungo termine alle vittime abbiamo:

- Ristabilire al più presto la *routine* giornaliera, tornando ad un ritmo di attività normale, perché rientrare negli schemi aiuta a ritornare nella normalità e a riappropriarsi di un senso di controllo, venuto meno a seguito di un evento improvviso.
- Seguire una buona igiene di vita: avere una corretta alimentazione, pianificare tempo sufficiente per dormire e riposare; infatti il benessere fisico porta ad avere più forza ed energia per superare difficoltà e problemi.
- Stringere e rafforzare le relazioni con le persone vicine, mantenere vivi i contatti per evitare il subentrare della solitudine e dell'isolamento sociale.
- Non smettere di lavorare, essere attivi, non restare isolati, non avere passatempi esclusivamente passivi e statici (lettura, ascoltare musica, guardare la tv, ecc.) in quanto permettono di avere tempo per concentrarsi sul vissuto traumatico.
- Non assumere alcool, psicofarmaci (a meno che non si stia seguendo una terapia medica), droghe, perché le sostanze dissociative allontanano da se stessi, non permettono di elaborare la situazione.

- Non evitare di parlare dell'accaduto, è infatti importante saper cogliere ogni occasione per analizzare l'esperienza con altre persone, ad esempio con un gruppo motivato all'auto-aiuto.
- Accettare che i ricordi richiedono una lunga rielaborazione ed ancor più le sensazioni ad essi associate.
- Esprimere le proprie esigenze e desideri alla famiglia, ai parenti, agli amici e agli operatori.
- Permettere ai propri figli di esprimere i sentimenti verbalmente oppure attraverso giochi e disegni.
- Fare in modo che i bambini riprendano le normali attività.

Mantenere alto l'interesse alla comunità nella fase di ristabilizzazione è la sfida futura degli interventi di relazione d'aiuto emergenziali. Occorre conservare l'attenzione sulle realtà ferite non solo accogliendo le persone, ma accompagnandole a lungo termine con l'abilità di rendersi *sfondo* e non più *figura* in uno scenario in ricostruzione, mantenendo il monitoraggio e la presenza costante al bisogno. Come una sorta di genitore che osserva il bambino piccolo alle prime esplorazioni e costantemente lo segue senza anticiparlo, bensì rispettando il suo tempo di crescita verso un'autonomia stabile e duratura.

Nel lungo processo di ricostruzione non solo materiale, ma anche comunitario e intrapsichico, la presenza di un lavoro d'équipe integrato e multidisciplinare è necessario, dove psicologi, pedagogisti, counselor, insegnanti, personale sanitario, volontari e chiunque operi sul campo, si incontrino sulle differenze, anziché fare in modo che le differenze si incontrino. Rispettosa-mente insieme, per la creazione di relazioni "antisismiche", che vanno al di là di ogni tempo e luogo, nutrite da emozioni intense vissute giorno dopo giorno insieme. Quella flessibilità di spostarsi dalla propria zona *comfort* per incontrare l'inaspettato in un settore, come l'emergenza, dove tutto non è prevedibile.

Il passaggio dal disagio al benessere è accettare di intraprendere la strada del cambiamento, fatta di ostacoli e difficoltà e, nello stesso tempo, di vie alternative da percorrere quando è necessario correggere la rotta. Gli individui sono responsabili della propria salute e possono decidere di migliorare la qualità della loro vita ed il benessere soggettivo, non solo di mantenerlo (Frisch, 2001).

Bibliografia

- Buber M. (1959), *Il principio dialogico*, Comunità, Milano.
 Francescato D., Giusti E. (1999), *Empowerment e clinica*, Kappa, Roma.
 Frisch M. (2001), *Psicoterapia integrata della qualità della vita*, Sovera, Roma.

- Giusti E., Montanari C. (2000), *Trattamenti psicologici in emergenza con EMDR per profughi, rifugiati e vittime di traumi*, Sovera, Roma.
- Giusti E., Di Fazio T. (2008), *Psicoterapia integrata dello stress*, Sovera, Roma.
- Young B. et al. (2002), *L'Assistenza Psicologica nelle Emergenze*, Erickson, Trento.
- McMillan D.W., Chavis D.M. (1986), *Sense of community: A definition and theory*, in "Journal of Community Psychology", 14, 1.
- Pietrantoni L., Prati G., Palestini L. (2008), *Il primo soccorso psicologico nella maxi-emergenze e nei disastri. Un manuale operativo*, CLUEB, Bologna.
- Rogers C.R. (1970), *La terapia centrata sul cliente*, tr. it.: Martinelli, Firenze.
- Rogers C.R. (1986), *Invecchiare o crescere da vecchi*, Fabbri, Milano.
- Sbattella F. (2009), *Manuale di psicologia dell'emergenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Stiefenhofer M. (2003), *Brr... che bello spavento!! 55 suggerimenti quando il bambino ha paura*, La Meridiana, Molfetta (Ba).
- Sidoti B. (2007), *A prova di terremoto, laboratori e attività per la scuola*, Edurisk, INGV, Giunti, Firenze.
- Vaccarelli A. (2016), *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano.

10. Narrazioni autobiografiche e servizio sociale nei contesti di post-emergenza

di *Cosimo Mangione*

10.1. Biografia e servizio sociale

Un dato che emerge con estrema chiarezza dai numerosi studi che si sono occupati degli aspetti comunicativi del servizio sociale è la centralità delle storie di vita dell'utente per la relazione d'aiuto (cfr. esemplarmente Riemann, 2000). Si potrebbe dire che quella biografica rappresenta una dimensione "inaggirabile" (Nittel, 1994, p. 155), sia per l'utente, che sembra non possa far altro che presentare i propri problemi a partire dalla narrazione del proprio percorso di vita (cfr. *ibidem*), e sia per l'operatore, il quale è chiamato a progettare il suo intervento sulla base della decifrazione e comprensione della genesi e dello sviluppo delle difficoltà in cui versa l'utente. In particolare, le attività professionali volte a ristabilire l'autonomia del singolo non possono che tener conto della linea biografica che egli ha seguito sino a quel momento, per identificare le sorgenti di senso e le risorse biografiche individuali su cui fondare scenari e prospettive di vita futuri. Sulla base di queste premesse, Hanses (2004, p. 1) ha individuato nella "contestualizzazione" e nella "storicità", o meglio nella collocazione dei problemi dell'utente all'interno del suo mondo di vita ("lebensweltliche Einbettung") e nel suo "divenire biografico" ("lebensgeschichtliche Gewordenheit"), le categorie chiave del servizio sociale. Una semantica dell'aiuto professionale orientata alla comprensione e all'attenzione per i processi di costruzione di senso soggettivo – come descritta da England (1986, pp. 22-39) e fondata teoricamente e metodologicamente dai numerosi lavori riconducibili al "servizio sociale ricostruttivo"¹ (Rätz, Völter, 2015) – non

1. Si tratta di una tradizione pluriforme in cui confluiscono apporti che vanno dalla sociologia della conoscenza, all'interazionismo simbolico e alla scuola sociologica di Chicago. Soprattutto la discussione metodologica in Germania riguardo i principi epistemologici

può che porre al centro del suo interesse quel mondo di significati e di orizzonti individuali che costituiscono gli aspetti più intimi, e dunque di più difficile interpretazione, dell'utente del servizio sociale.

Sarebbe allo stesso tempo riduttivo voler vedere nelle storie di vita una semplice rappresentazione, seppur complessa e pluriaspettuale, della soggettività dell'utente. Se leggiamo il suo disagio in un'ottica biografica siamo in grado di ricostruire non soltanto gli aspetti del vissuto individuale, ma anche di identificare le condizioni strutturali – come ad esempio le condizioni economiche o l'appartenza ad una determinata cultura – che determinano il suo agire sociale (cfr. Roer/Maurer-Hein, 2004, p. 55). Essendo ogni percorso di vita anche il prodotto dei rapporti di forza socio-strutturali in cui esso è collocato storicamente, la categoria della “biografia” ci aiuta a descrivere le relazioni profonde che esistono tra “soggetto” e “struttura”, vietandoci allo stesso tempo sia di ontologicizzare e sia di biologizzare le storie personali (*ibidem*).

L'attenzione per i vissuti esperienziali dell'utente consente al professionista del servizio sociale di descrivere situazioni di sofferenza individuale, evitando il ricorso a categorie diagnostiche e dunque fornite dell'autorità cognitiva (Gilardoni, 2005) tipica delle relazioni tra esperti e non-esperti (cfr. Schulze, 2008). Soprattutto la ricerca sociologica di Gerhard Riemann (1987) sulle storie di vita di pazienti psichiatrici ha aperto prospettive nuove per un *approccio comprendente* nel servizio sociale e ha dimostrato chiaramente come le narrazioni autobiografiche permettono di farsi un'idea degli universi di senso individuali al di là delle categorie epistemologiche che vengono offerte, ad esempio, dalla medicina o da altri ambiti scientifici caratterizzati da conoscenze generalizzate sul mondo di vita personale (cfr. Nittel, 1994). Da questo punto di vista – e ben consci dei limiti di un'ermeneutica dell'alterità (cfr. Schütz, 2004) – potremmo definire la relazione d'aiuto nel servizio sociale come un processo metodicamente controllato di comprensione dell'altro, e quindi dei suoi processi di formazione biografica, che parte dall'unicità esperienziale del singolo nel tentativo di ricostruire il senso che informa il suo agire sociale. Si potrebbe aggiungere, e nelle pagine seguenti approfondiremo questo tema, che lo stile epistemologico dell'operatore del servizio sociale è essenzialmente di carattere narrativo. Solo sulla base di una – sia pur fragile e potenzialmente equivoca – comprensione dell'altro nell'immediatezza dell'incontro riteniamo che sia possibile creare le condizioni per costruire insieme nuovi “orizzonti di senso” (Contini, 1988).

della “comprensione dell'altro” (Schütze *et al.*, 1973) ha avuto un'influenza decisiva per la nascita del “servizio sociale ricostruttivo”. Tra i contributi più originali si ricorda Riemann (2000).

La centralità delle narrazioni autobiografiche per il servizio sociale acquista un particolare rilievo soprattutto in situazioni caratterizzate da una dolorosa ed inaspettata interruzione della continuità biografica – “*biographical disruption*” per usare la terminologia di Bury (1982) – come quelle con cui l’operatore viene a trovarsi confrontato durante gli interventi nei contesti post-emergenziali a seguito di un evento catastrofico. In tali frangenti, l’attenzione rivolta alle storie di vita di chi ha vissuto in prima persona la drammaticità della catastrofe, ad esempio un terremoto, assume un ruolo chiave nella relazione d’aiuto.

Nelle prossime pagine cercheremo di chiarire gli aspetti metodologici su cui fondare quest’assunto e di illustrare, attraverso l’analisi di alcuni passaggi tratti da un’intervista autobiografica-narrativa” (Schütze, 1987), alcuni principi per una strutturazione biografica della relazione d’aiuto nei contesti post-emergenziali.

10.2. Il contributo del servizio sociale nei contesti post-emergenziali

Prima di rivolgere la nostra attenzione all’intervento professionale, riteniamo opportuno preporre alcune considerazioni di carattere sociologico sulla struttura processuale o meglio temporale dell’agire sociale dei singoli. In primo luogo è utile, per chiarire la linea argomentativa che stiamo seguendo e mettere in risalto lo specifico contributo del servizio sociale nelle situazioni post-emergenziali, riproporre la distinzione tra «tempo della quotidianità» e «tempo biografico» discussa da Alheit (1983, pp. 188-198).

Il tempo della quotidianità è il tempo della riproduzione ed è dunque caratterizzato da una traiettoria ciclica legata alle incombenze della quotidianità e alla soddisfazione dei bisogni più immediati. Da questo punto di vista i margini di autodeterminazione del singolo individuo riguardo la strutturazione del tempo quotidiano appaiono molto ristretti (cfr. Alheit, Dausien, 1985).

Il piano temporale biografico descrive invece un percorso lineare aperto, legato alla progettualità della propria storia di vita (cfr. *ibidem*). È stato soprattutto Fischer (1986) a sottolineare come la costruzione del percorso di vita necessiti che il singolo si rivolga retrospettivamente e prospettivamente, e dunque nel ricordo e nell’attesa, al proprio orizzonte temporale passato e futuro. È in questa tensione esplorativa che viene a costituirsi la “struttura temporale” dell’identità (Luckmann, 1986) e ad attuarsi, pur nei suoi limiti e contraddizioni, la libertà di scelta e di autodeterminazione esistenziale dell’individuo.

La percezione soggettiva di un’unità temporale, e dunque anche della sicurezza esistenziale, si fonda sulla “sincronicità” (Alheit, 1983) che l’in-

dividuo costruisce permanentemente tra tempo della quotidianità e tempo biografico. Questa fragile interdipendenza viene profondamente indebolita in situazioni di crisi, come quelle che nascono a seguito dell'esperienza di un evento catastrofico. Esso infatti si manifesta in prima linea come «un'interruzione improvvisa della "continuità"» (Tagliapietra, 2016, p. 16) della quotidianità e quindi dell'interruzione dell'idealizzazione della continuità del mondo della vita che Alfred Schütz e Thomas Luckmann (1984), sulla scorta di Husserl, ponevano a fondamento dell'esperienza della realtà. Da questo punto di vista l'interesse principale del servizio sociale nei contesti emergenziali dopo la catastrofe è quello di ricostruire le strutture temporali portanti del mondo della vita.

Il terrore metafisico che nasce dalla catastrofe minaccia, d'altro canto, la dimensione della "progettualità esistenziale" (Bertin/Contini, 2004), appiattendolo e, mi si passi il termine, unidimensionando la profondità prospettica propria dell'orizzonte temporale biografico. Non solo la catastrofe è caratterizzata dal dominio del presente e dall'angoscia del presente (cfr. Tagliapietra, 2016, p. 24). Con essa viene inoltre ad essere minata l'unità di senso biografica – quella che Dilthey (1974) chiama "Lebenseinheit" – e dunque il "rapporto di senso" (ivi, p. 246) ("Bedeutungszusammenhang")² che esiste tra le singole parti di una biografia. Con questo termine descrive Dilthey il prodotto di un *atto riflessivo* – Marotzki (2004, p. 179) parla a tal riguardo del "risultato" di un atto conoscitivo della "coscienza soggettiva" ("Leistung des Subjektbewusstseins") – con cui ogni esperienza viene messa in rapporto con le altre con lo scopo di creare una linea di vita coerente. Come può sembrare ovvio, l'esperienza di un evento catastrofico, come ad esempio l'esperienza di un terremoto, viene di regola vissuta come qualcosa di estremamente singolare, che si sottrae agli schemi interpretativi a disposizione del soggetto e di conseguenza ad un'integrazione all'interno della sua biografia. Per far fronte alla situazione di disagio, frammentazione narrativa e disorientamento esistenziale che ne segue e creare le condizioni per superare queste difficoltà e ricondurre l'esperienza della catastrofe ad un'idea di senso e di significato, sono necessari notevoli sforzi di autoriflessione. Corbin e Strauss (1988) parlano a tal proposito della necessità che le persone si adoperino per fare "lavoro biografico" (*biographical work*). Con quest'espressione definiscono i due sociologi statunitensi quelle attività di riflessione riguardo il proprio percorso di vita che sono necessarie per poter continuar a vivere dopo un evento perturbativo o traumatico come una malattia cronica o l'esperienza di un disastro (Schütze, 2015).

2. Anche se il termine tedesco "*Bedeutung*" viene reso più propriamente con "significato", ritengo opportuno parlare in questo contesto di "senso".

L'azione fondamentale per svolgere il lavoro biografico consiste nel raccontare la propria storia di vita. Sulla base di questo assunto, ma anche delle considerazioni fatte sull'inevitabile dominanza nella relazione d'aiuto di una comunicazione incentrata sulla biografia dell'utente, possiamo a buon ragione affermare che nei contesti post-emergenziali, e cioè quando si è riusciti a normalizzare la situazione di estrema criticità, sia necessario che il professionista del servizio sociale si adoperi per ricostruire l'identità biografica e il percorso di vita dell'utente, che a causa di traumi, di lutti familiari o delle varie ed innumerevoli forme di perdita personale, sono stati profondamente feriti dall'evento catastrofico³. Non si tratta di una semplice anamnesi, ma di una minuziosa ricostruzione dei processi biografico-formativi che richiede *l'atteggiamento epistemologico dell'etnografo*, vale a dire di chi da una posizione di estraneità cerca di avvicinarsi cautamente e metodicamente all'*altro* per comprenderne il mondo di vita, l'universo relazionale, il linguaggio e l'orizzonte di significati interiori⁴. L'idea che fa da sfondo a questo approccio narrativo-comprensivo-etnografico è che nel racconto non solo la persona, ricucendo lo strappo tra quotidianità e biografia (Alheit, 1983), "*conferisce unità*", per usare un'espressione di Paparella (1988, p. 43), alle sue esperienze, ma che nella sua "*esperienza d'unità*" (*ibidem*) è possibile gettare le fondamenta per un nuovo significato e un nuovo percorso di vita. Volgersi al proprio passato e concedersi alla memoria, pur comportando il rischio della rievocazione puramente nostalgica e rancorosa (cfr. Contini, 1988) della felicità perduta⁵, può mettere in moto dinamiche autoconoscitive o "epistemiche" (Schütze, 1987, p. 48) tramite le quali chi racconta produce continuamente non una nuova storia, ma nuovi significati riguardo la propria storia di vita. Questo elemento epifanico, di autorivelazione di senso attraverso il racconto della propria storia di vita assume un rilievo particolare se esso viene vista nell'ottica della resilienza. Sono state le riflessioni di Viktor Frankl (1977) sulla sua esperienza nei

3. Anche nel trattamento psicoterapeutico di stati traumatici l'obiettivo della terapia consiste nel "migliorare l'organizzazione della memoria del trauma" ("increasing traumatic memory organization"), la qualcosa andrà a esprimersi in una "narrazione più coerente" ("more coherent narratives") (van Minnen *et al.*, 2002, p. 255). Non è mia intenzione confondere l'uso terapeutico delle narrazioni autobiografiche con la necessità di incoraggiare il racconto della propria storia durante la relazione d'aiuto, ma è evidente che il servizio sociale in quest'ambito rivendica con forza il suo carattere prettamente "transdisciplinare" (Erath, 2006).

4. Prendendo le mosse dall'analisi dei casi presentati e discussi da Mary Richmond (1922), Schütze (1994) e Riemann, Schütze (2012) hanno sostenuto la necessità di una metodologia d'intervento del servizio sociale orientata ad un principio epistemologico etnografico.

5. Per una discussione della differenza tra "memoria" e "nostalgia" cfr. Paparella (1988, p. 194).

campi di concentrazione a delineare con chiarezza il forte legame esistente tra il senso che il singolo conferisce al proprio vissuto e la capacità di non cedere sotto il peso di un'insostenibile sofferenza. Non solo Frankl riconosce in questo legame una forza redentrice, ma egli scorge in questa "misteriosa" capacità di *dar senso alla tragedia* l'opportunità di realizzare la più alta forma di umanità possibile ("das Menschlichste im Menschen verwirklichen", Frankl, 2005, p. 191).

Incoraggiare la ricapitolazione narrativa della traiettoria di vita è dunque per l'assistente sociale di fondamentale importanza nei contesti post-emergenziali e cioè in situazioni dove l'orizzonte esistenziale e l'orizzonte di senso degli utenti è stato sconvolto alle sue fondamenta. Miller (2012) sottolinea ad esempio la necessità che l'assistente sociale inciti le persone colpite dall'evento catastrofico a raccontare la propria storia con la catastrofe e a condividere con altri questa storia, individuando in questo ed altri aspetti una «sorgente di resilienza individuale» (ivi, pp. 129-130). Il lavoro biografico che si realizza attraverso il racconto della propria vita rende possibile confrontarsi con la domanda più impellente che assedia le persone colpite dal terremoto e cioè la domanda sul senso dell'evento catastrofico all'interno della propria storia di vita. Questo appare tanto più evidente se interpretiamo la catastrofe non soltanto come una situazione di disordine assoluto (Tagliapietra, 2016, p. 21), ma anche come una condizione di afasia del discorso, di afonia della spiegazione e del senso. Soprattutto per le persone più vulnerabili della popolazione, come ad esempio per persone disabili, persone con malattie croniche o persone anziane, è di essenziale importanza fare lavoro biografico per poter accettare la nuova situazione di vita che la catastrofe ha portato con sé.

10.3. Un'illustrazione empirica: l'intervista con Domenica Ferrini

Per sottolineare anche dal punto di vista empirico gli assunti esposti – forse in maniera eccessivamente apodittica – nelle pagine precedenti, presenteremo alcuni brevi passaggi dell'intervista autobiografica-narrativa con una donna ottantaquattrenne dell'Aquila, Domenica Ferrini, che ha vissuto in prima persona il terremoto del 2009⁶. In quest'intervista Domenica Ferrini ricostruisce le tappe essenziali del suo percorso biografico, sottolineandone l'importanza per il proprio sviluppo individuale e per la costru-

6. L'intervista è stata raccolta durante una ricerca, ancora in corso, sul ruolo del servizio sociale in situazioni d'emergenza e post-emergenza a seguito del terremoto di Amatrice (2016) e dell'Aquila (2009).

zione di un universo di valori in cui si riflette la dignità e la pienezza della sua persona. Pur nella laconicità del racconto emergono con chiarezza dal percorso di vita un sentimento di profondo amore per la famiglia, l'importanza del lavoro, dell'amicizia e della solidarietà, ma anche l'orgoglio, ora somnesso e ora palese, per ciò che il marito, un affermato artigiano, ed un figlio, professore universitario, con impegno e sacrifici hanno saputo raggiungere. Ancora giovane donna, Domenica Ferrini si trasferisce dalla Marche all'Aquila dopo aver conosciuto Marco Ferrini ("una persona squisita" dirà lei), il quale diverrà in seguito suo marito. Alcuni anni prima del terremoto Marco Ferrini – anche a causa degli errori commessi dai medici durante un'operazione – s'ammalerà gravemente e viene, avendo perso la sua autosufficienza, allettato.

La violenta scossa sismica che colpisce L'Aquila nella notte del 6 aprile coglie la coppia di sorpresa. Dopo il "grande boato" Domenica Ferrini, aiutata dalla "badante", riesce tra mille difficoltà a lasciare l'appartamento. Nella rievocazione di quest'episodio Domenica Ferrini sottolinea le sue preoccupazioni per le condizioni di salute del marito, che ha bisogno per respirare di una bombola d'ossigeno. Il figlio Carlo, arrivato dopo in soccorso dei genitori, porta la coppia in ospedale:

Carlo ci ha portato subito fuori davanti all'ospedale, pensando che potevamo riempire l'ossigeno per mio marito, la bombola portatile, prendere acqua, un caffè e invece tutto/ le strade allagate e un'alba rosa. Mi è rimasto qua (si tocca con un dito la testa), come il sorgere del sole, polvere rosa e tutto il cielo rosa, come fosse una cosa dipinta... e poi tanto terrore dentro. Siamo stati davanti all'ospedale per terra seduti e tanto/ continuamente scosse scosse scosse.

In questo breve passaggio non appare chiaro perché il gruppo, dopo aver raggiunto l'ospedale, non possa accedere ai soccorsi. Viste le difficoltà respiratorie di Marco Ferrini messe in risalto dalla moglie sarebbe stato plausibile che una lunga attesa, come quella descritta, avesse aggravato ulteriormente la situazione. In effetti, confrontando questa ricostruzione con il racconto del figlio, Carlo Ferrini, ci è apparso subito evidente come, a causa dei danni alla rete di viabilità automobilistica, la corsa verso l'ospedale non sia *in realtà* mai avvenuta. Lo spazio a disposizione m'impedisce di soffermarmi più a lungo su questo episodio, in cui emerge con evidenza lo scarto tra "verità raccontata" e "verità storica" (Spence, 1982), per cercare di chiarirne la genesi e il significato⁷. Paradossalmente questo aspetto ci

7. Nella bibliografia riguardante la narrativa di soggetti traumatizzati viene utilizzata l'espressione "false memory" per discutere fenomeni analoghi (Barlow, Pezdek, Blandón-Gitlin 2017, p. 310).

consente però di comprendere meglio l'*atteggiamento biografico* di Domenica Ferrini nei confronti dell'esperienza del sisma. Quest'atteggiamento è caratterizzato da un rifiuto di accettare l'episodio del terremoto come parte integrante e significativa della propria vita. L'intera intervista è dal punto di vista formale ricca di elementi narrativi che confermano *sintomaticamente* questa difficoltà di scoprire in quest'esperienza drammatica un orizzonte di senso. Il racconto, ad esempio, presenta una serie di discontinuità cronologiche – Schütze (1987, p. 222) parla a tal riguardo di «costruzioni narrative di sfondo» (*Hintergrundskonstruktionen*) – che rendono evidente come il terremoto sia vissuto come qualcosa d'estraneo alla propria vita. Anche l'immagine dell'alba rosa, che a Domenica Ferrini appare come un dipinto, fa pensare ad un episodio surreale ovvero a qualcosa che appartiene ad un'altra “provincia finita di significato” per utilizzare l'espressione, poi ripresa ed approfondita da Schütz (1973), di William James. Che questa mancata accettazione sia una sorgente di profonda sofferenza per Domenica Ferrini emerge con chiarezza nelle parti in cui fa un bilancio biografico della sua esperienza:

Però io il terremoto se passa una macchina forte, io ce l'ho dentro. Qua (mostra con un dito la sua testa). Ce l'ho proprio qua il terremoto. Non mi passa. Come sento il terremoto, come dice di qua, di là, c'ho dei brividi profondi, delle cose che non so neanche a spiegare. Forse chi non ci è passato non riesce a capire. A Roseto dicevano che sembravamo tanti matti noi di Aquila, ma real/realmente s'impazzisce. Non hai una casa dove/dove poggiarti, ti danno le mutandine per cambiarti/ non si vergogna a dirlo. Niente. Ti trovi così. Ti trovi senza niente in mezzo alla strada, senza soldi, devi chiedere chiedere... (...) Ma il terremoto mi ha segnato tanto (...) E questo è tutto il terremoto che/che non mi lascia libera. Non riesco a cancellare questo maledetto terremoto. Non riesco a cancellarlo perché mi ha fatto male, mi ha fatto male. (...) Purtroppo è stata così per me. (...) che devo dire? Mi aspettavo una vecchiaia diversa. A come ho trascorso la vita mi aspettavo una vecchiaia/ migliore (...) è stato un maledetto terremoto, un maledetto terremoto.

10.4. Conclusioni

La nostra tesi è che Domenica Ferrini potrebbe trarre giovamento se la si aiutasse a far lavoro biografico. In quest'ottica l'assistente sociale può avere un ruolo fondamentale, non solo nell'incoraggiare il confronto narrativo con l'esperienza del sisma, ma anche per creare le condizioni perché questo confronto avvenga. È di centrale importanza articolare un intervento che sappia stimolare gli utenti ad interrogarsi sul ruolo dell'evento catastrofico nella propria vita, essendo consapevoli che questo significa incitarli

a ricostruire la propria esperienza con la catastrofe e quindi a conservarne la drammaticità del ricordo. L'assistente sociale deve esser cosciente di questo paradosso inerente al lavoro biografico con utenti traumatizzati dall'evento catastrofico e allo stesso tempo deve saper incoraggiarli a partire da quel dolore per accettarlo e costruire storie di senso ovvero storie in cui il dolore viene redento da una prospettiva futura, pur sapendo che il rischio futuro di una nuova catastrofe accompagna ogni progetto biografico.

Bibliografia

- Alheit P. (1983), *Alltagsleben. Zur Bedeutung eines gesellschaftlichen, Restphänomens*, Campus, Frankfurt.
- Alheit P., Dausien B. (1985), *Arbeitsleben. Eine qualitative Untersuchung von Arbeiterlebensgeschichten*, Campus, Frankfurt.
- Barlow M.R., Pezdek K., Blandón-Gitlin I. (2017), *Trauma and Memory*, in Gold S.N. (a cura di), *APA Handbook of Trauma Psychology*. Primo Volume. Foundations in Knowledge. American Psychological Association, Washington, DC.
- Bertin G.M., Contini M. (2004), *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma.
- Bury M. (1982), *Chronic Illness as Biographical Disruption*, in "Sociology of Health & Illness", 4.
- Contini M. (1988), *Figure di felicità. Orizzonti di senso*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze).
- Corbin J.M., Strauss A.L. (1988), *Unending Work and Care. Managing Chronic Illness at Home*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, Oxford.
- Dilthey W. (1974), *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Fischer W. (1986), *Alltagszeit und Lebenszeit in Lebensgeschichten von chronisch Kranken*, in Hurrelmann K. (a cura di), *Lebenslage, Lebensalter, Lebenszeit*, Beltz, Weinheim.
- Frankl V.E. (1977), *... trotzdem Ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager*, Kösel, München.
- Frankl V.E. (2005), *Der Wille zum Sinn*. Quinta edizione. Huber, München.
- Gilardoni A. (2008), *Logica e argomentazione. Un Prontuario*, Mimesis, Milano, Udine.
- Luckmann T. (1986), *Zeit und Identität: innere, soziale und historische Zeit*, in Fürstenberg F., Mörth I. (a cura di), *Zeit als Strukturelement von Lebenswelt und Gesellschaft*, R. Trauner, Linz.
- Marotzki W. (2004), *Qualitative Biographieforschung*, in Flick U., Kardorff E. von, Steinke I. (a cura di), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Rowohlt's Enzyklopädie, Hamburg.
- Miller J.L. (2012), *Psychosocial Capacity Building in Response to Disasters*, New York Columbia University Press, New York.

- Nittel D. (1994), *Biographische Forschung - ihre historische Entwicklung und praktische Relevanz in der sozialen Arbeit*, in Groddeck N., Schumann M., (a cura di), *Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion*, Lambertus, Freiburg i.Br.
- Paparella N. (1988), *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia.
- Rätz R., Völter B. (a cura di) (2015), *Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit*. Barbara Budrich, Opladen et al.
- Richmond E.M. (1922), *What is Social Case Work? An Introductory Description*, Russell Sage Foundation, New York.
- Riemann G. (1987), *Das Fremdwerden der eigenen Biographie. Narrative Interviews mit psychiatrischen Patienten*, Wilhelm Fink, München.
- Riemann G. (2000), *Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit*, Juventa, Weinheim, München.
- Riemann G., Schütze F. (2012), *Die soziologische Komplexität der Fallanalyse von Mary Richmond*, in Bromberg K., Hoff W., Miethe I. (a cura di), *Forschungstraditionen der Sozialen Arbeit. Materialien, Zugänge, Methoden*. Barbara Budrich, Opladen et al.
- Roer D., Maurer-Hein R. (2004), *Biographie-Arbeit - theoretische Grundlegungen und praktische Perspektiven für die Soziale Arbeit*, in Hanses A. (a cura di), *Biographie und Soziale Arbeit. Institutionelle und biographische Konstruktionen von Wirklichkeit*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Schütz A. (1973), *On Multiple Realities*, in Natanson M. (a cura di), *Schütz Alfred: Collected Papers I. The Problem of Social Reality*. 4. unchanged ed. Martinus Nijhoff, The Hague.
- Schütz A. (2004), *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*, UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz.
- Schütz A., Luckmann T. (1984), *Strukturen der Lebenswelt*. Secondo volume. Suhrkamp, Frankfurt.
- Schulze H. (2008), *Lebensgeschichtliches Erzählen im Kontext von Beratung und Therapie*, Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 9, 1, Art. 1, <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-08/08-1-1-d.htm>. (12.01.2018).
- Schütze F. (1994), *Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit?*, in Groddeck N., Schumann M. (a cura di), *Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion*, Lambertus, Freiburg i. Br.
- Schütze F. (1987), *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I*. Hagen, Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Studienbrief Fernuniversität - Gesamthochschule in Hagen.
- Schütze F. (2015), *Biografische Beratung/Biografische Arbeit*, in Rätz R., Völter B. (a cura di), *Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit*, Barbara Budrich, Opladen et al.

- Schütze F., Meinefeld W., Springer W., Weymann A. (1973), *Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens*, in Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (a cura di), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens*. Secondo volume. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.
- Van Minnen A., Wessel I., Dijkstra T., Roelofs K. (2002), *Changes in PTSD Patients' Narratives During Prolonged Exposure Therapy: A Replication and Extension*, in "Journal of Traumatic Stress", 15, 3.

11. Educazione e comunità competente

di *Marco Catarci*

11.1. Territorio e comunità

Nella storia dell'educazione del nostro Paese, il ruolo del territorio è sempre stato cruciale in tante battaglie culturali di diversa ispirazione: si pensi a esperienze come quelle dell'Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo, del Movimento di Collaborazione Civica, del Centro per la piena occupazione di Danilo Dolci o, ancora, del Movimento Comunità di Adriano Olivetti, indirizzate allo sviluppo non solo economico ma anche sociale e culturale dei contesti locali.

È stato osservato che iniziative di educazione permanente caratterizzate dalla consapevolezza di un attento coinvolgimento del territorio possono assumere un significato strategico proprio in una prospettiva di equità sociale (Jackson, 2011). Per questo motivo, un'approfondita analisi della nozione di territorio, così come dei suoi significati "pedagogici", risulta indispensabile per concepire iniziative educative in grado di incidere sulla realtà sociale nella quale vengono promosse.

Il termine territorio fa riferimento ad una concezione antropologica dello spazio vissuto dagli individui, dai gruppi e dalle comunità; in un approccio di pedagogia sociale occorre tener conto, in particolare, delle componenti educative presenti, analizzando quel nesso strettissimo che esiste tra cultura e territorio (Tramma, 1999).

Quest'ultimo non va inteso, allora, soltanto come uno spazio fisico in cui si svolge l'intervento educativo: si deve tener presente che le sue caratteristiche determinano anche la struttura e l'organizzazione di qualsiasi iniziativa di formazione. In altre parole, l'intervento educativo si costituisce in base alle specifiche caratteristiche del singolo territorio. Esso va quindi inteso sia come "sistema di vita" dei soggetti, sia come ambito di riferimento teorico e operativo per l'iniziativa di formazione (Tramma, 1999, p. 81).

Ogni insediamento umano è caratterizzato da due aspetti: essere circoscritto nello spazio e durare un determinato lasso di tempo; i gruppi territoriali sono, per l'appunto, un insieme di individui legati dalla consapevolezza di condividere, per un periodo di tempo determinato, lo stesso insediamento territoriale. Ma più che dallo spazio in sé, il comportamento umano è influenzato dalle rappresentazioni simboliche che di tale spazio si è dato, nella sua storia, il gruppo che lo vive (Callari Galli, 1978).

Il territorio definisce, insomma, dimensioni non solo spaziali, sociali e antropologiche ma anche pedagogiche, per il fatto che i suoi abitanti danno vita a processi di conoscenza e di esperienza diretta di attività, solidarietà, posizioni e legami sociali in riferimento agli altri individui. Inoltre, in quanto fattore che struttura l'esperienza del soggetto, tale elemento concorre a determinare anche i suoi bisogni di formazione. Francesco Susi osserva che la nozione di territorio, nell'ambito di una iniziativa di formazione, assume quattro significati principali:

- è *luogo dell'azione*, poiché per poter condurre un'iniziativa educativa occorre delimitare un'unità territoriale economicamente, socialmente e culturalmente circoscritta, che presenti problemi concreti e specifici, ai quali l'azione di formazione si deve riferire per definire le linee di uno sviluppo possibile;
- è *luogo di partecipazione* alle attività sociali e formative, che devono coinvolgere chi, vivendo nel contesto locale, conosce i problemi che vi si pongono e i bisogni (anche formativi e culturali) della popolazione meglio di chiunque altro;
- è *contenuto del programma di formazione*, poiché dal momento che gli adulti si impegnano in un'attività di formazione solo se hanno la speranza di trovarvi una risposta ai loro problemi, è dal territorio, con i problemi di vita e di lavoro dei suoi abitanti, che occorre partire nella progettazione dell'azione di formazione. In questo senso, il contesto locale diventa oggetto e contenuto della formazione;
- è il *distretto*, perché in esso si realizza un raccordo tra agenzie formative differenti che si riferiscono al contesto locale e ai suoi processi di trasformazione economico-sociale (Susi, 1989, pp. 59-60).

Il territorio è abitato, inoltre, da individui e gruppi portatori di problemi, bisogni e domande educative: è sede, quindi, di una «molteplicità di spazi educativi attivati o potenziali» (Tramma, 1999, p. 29). Ciò significa che i luoghi potenzialmente educativi sono moltissimi e che questi ultimi possono essere individuati anche laddove la relazione educativa non sia immediatamente riconoscibile.

In questo approccio, profondamente consapevole del contesto locale, risulta strategica un'accurata conoscenza delle caratteristiche del territorio, che deve essere perseguita attraverso un'apposita attività di acquisizione

e di analisi di tutti gli elementi informativi funzionali alla progettazione degli interventi educativi; essa dovrebbe essere realizzata, preventivamente, ma anche nel corso e al termine dell'intervento formativo, attraverso la costruzione di "mappe" che descrivano in particolare la popolazione, l'ambiente geografico naturale, l'ambiente urbanistico, la situazione socio-economica, la mobilità, la situazione aggregativa e relazionale, i servizi, il percorso storico (Tramma, 1999).

A questo proposito, risultano evidenti in ambito educativo l'importanza di elementi come le forme di cooperazione comunitaria, le concezioni del mondo e della vita, le reali atmosfere culturali, le pratiche sociali e le relazioni intersoggettive (Brienza, 1992). Il territorio rappresenta, infine, il contenitore nel quale processi di esclusione, di conflitto, di rottura rendono evidenti le criticità dell'intero sistema sociale.

Accanto alla nozione di "territorio" appena illustrata, nella letteratura scientifica pedagogica viene frequentemente utilizzato anche il concetto di "comunità", che fa riferimento alla collettività di soggetti che vive nel territorio, caratterizzata da rapporti interpersonali diretti, faccia a faccia, senza mediazione istituzionale (Maciotti, 1998). Luciano Gallino formula una interessante definizione di comunità:

Una collettività può essere definita una Comunità quando i suoi membri agiscono reciprocamente e nei confronti di altri, non appartenenti alla collettività stessa, antepoendo più o meno consapevolmente i valori, le norme, i costumi, gli interessi della collettività, considerata come un tutto, a quelli personali o del proprio sotto-gruppo o di altre collettività; ovvero quando la coscienza di interessi comuni anche se indeterminati, il senso di appartenere a un'entità socioculturale positivamente valutata e a cui si aderisce affettivamente, e l'esperienza di relazioni sociali che coinvolgono la totalità delle persone, diventano di per sé fattori operanti di solidarietà. Ciò non esclude la presenza di conflitti entro la collettività considerata, né di forme di potere o di dominio (Gallino, 2006, p. 143).

Quando si fa riferimento ad un contesto circoscritto, al termine comunità viene frequentemente preferita l'espressione "comunità locale", che individua proprio una «popolazione, gruppo di dimensioni ridotte – da alcune centinaia a poche decine di migliaia di membri – che vive stabilmente entro un territorio delimitato e riconosciuto come suo» (Gallino, 2006, p. 146).

Sul versante pedagogico, Piero Bertolini spiega che la comunità rappresenta il più alto livello della socializzazione, distinguendosi da quello di società in ragione di aspetti non tanto quantitativi, quanto piuttosto qualitativi, dal momento che tale struttura è in grado di mutare il senso stesso ed il valore della nozione di società (Bertolini, 1996). La nozione di comunità identifica, quindi, una dimensione collettiva che si caratterizza per la relazione diretta tra persone e territorio, nonché per la capacità dei singoli

e dei gruppi di incidere sull'organizzazione del sistema sociale (Tramma, 2010).

Gli indicatori che contribuiscono a fare in modo che un insieme di soggetti possa essere ricompreso sotto l'espressione di comunità sono molteplici:

- l'ampiezza dell'area territoriale; in particolare, le potenzialità comunitarie sono generalmente inversamente proporzionali all'area geografica di riferimento (ciò significa che un'area di dimensioni ridotte consente maggiori opportunità di relazioni, rapporti faccia a faccia, conoscenza dell'altro, ecc.);
- la quantità di persone coinvolte; come nel caso precedente, il senso della comunità è generalmente inversamente proporzionale al numero di persone che la compongono;
- gli interessi comuni, a livello economico, professionale, territoriale, che legano gli individui alla dimensione collettiva;
- le attività comuni, che consentono di condividere relazioni significative, ad esempio attraverso un'iniziativa progettuale;
- l'autonomia decisionale, che permette di incidere direttamente sulle condizioni di vita della collettività favorendo il senso della comunità;
- la dipendenza reciproca delle persone, che può essere "funzionale" e, quindi, fattore di stabilizzazione del senso di comunità, oppure "non funzionale" e, in questo caso, viene percepita come vincolo penalizzante;
- l'autosufficienza dall'esterno, che nei suoi diversi gradi di attuazione accresce il senso di comunità;
- la possibilità di distinguere tra "noi" e "loro", utilizzando così pronomi che certificano identità e appartenenze comunitarie;
- l'esistenza di una storia, solitamente tramandata, che attesta le radici della comunità;
- le previsioni del futuro, che consentono ai componenti della comunità di percepirsi nel quadro di prospettive condivise;
- percorsi e dinamiche di socializzazione, che permettono ai nuovi arrivati di inserirsi nella comunità apprendendone il sistema valoriale, relazionale, simbolico e comportamentale;
- il bilancio "costi-benefici", che deve far percepire il valore dell'appartenenza alla comunità (Tramma, 2010, pp. 90-92).

11.2. La comunità competente

Se i saperi e le conoscenze vengono solitamente attribuiti agli individui, in molti contributi scientifici tali nozioni sono state analizzate anche in una prospettiva collettiva, considerandole come qualifiche non soltanto di singoli, ma anche di territori e di comunità. In quest'ottica, Carlo Calda-

rini evidenzia, ad esempio, che una comunità locale diventa “competente” quando si rende capace di analizzare la propria situazione, riconosce i propri bisogni ed è in grado di mobilitarsi e di impiegare le risorse necessarie per soddisfarli. Perché una comunità possa essere definita competente, occorrono, infatti, tre elementi:

- la “conoscenza”, in primo luogo della sua realtà, dei suoi problemi e delle sue risorse;
- il “potere”, che consiste nella capacità di incidere e avere influenza sulle decisioni che la riguardano;
- la “motivazione”, che si traduce in una partecipazione attiva dei soggetti per affrontare i problemi collettivi (Caldarini, 2008).

In una comunità “competente”, i saperi “collettivi” sono allora cruciali per costruire prospettive di cambiamento sociale e per svolgere fondamentali funzioni sociali, come la mediazione dei conflitti, l’animazione, la negoziazione e la costruzione critica del consenso. Tali saperi si promuovono attraverso iniziative di educazione intese in senso ampio: occasioni di studio, di relazione sociale e di azione. In altri termini, secondo una prospettiva di cambiamento sociale consapevole (Caldarini, 2008, p. 24). L’educazione e la socialità diventano, in questa prospettiva, beni fondamentali per una comunità, perché consentono di coniugare lo sviluppo economico dei territori con la qualità della vita del soggetto e di determinare una condizione nella quale la comunità territoriale non è solo destinataria di processi di cambiamento eterodiretti, ma anche “protagonista” delle trasformazioni in atto (Caldarini, 2008).

In questo senso, l’approccio educativo territoriale diventa strumento indispensabile dello “sviluppo locale”, vale a dire di quel processo di incremento qualitativo della capacità di un territorio di agire, gestire situazioni problematiche, apprendere, in un’ottica che concerne non soltanto dinamiche economiche o produttive, ma anche e soprattutto dimensioni sociali e politiche. Va osservato che alcune caratteristiche essenziali di tale prospettiva vanno rintracciate nel fatto che lo sviluppo va definito in termini differenziati per i diversi contesti territoriali e secondo un processo discontinuo (e non lineare e continuo), in base a una strategia dal basso, che identifichi come suoi attori principali gli individui, i gruppi e le parti sociali (e non soltanto le istituzioni), sulla base di una negoziazione tra le parti (e non mediante l’applicazione di programmi decisi dall’alto), facendo leva sulle risorse umane, relazionali e fisiche del territorio (Caldarini, 2008).

Un tale orientamento presuppone, da una parte, la partecipazione attiva della popolazione, che si impegna insieme ai poteri pubblici nel miglioramento delle condizioni economiche, sociali e culturali, e, dall’altra, la disponibilità di servizi a supporto di tale intento. In generale, gli approcci che possono migliorare la qualità di una comunità sono molteplici; tra di essi, vanno menzionati:

- lo “sviluppo di comunità”, volto a promuovere strategie di auto-aiuto, supporto reciproco, legami di vicinato, avvalendosi delle risorse interne per la risoluzione di problemi comuni e per la promozione di azioni collettive che portino le esigenze della comunità all’attenzione dell’opinione pubblica e dei decisori politici;
- l’“azione comunitaria”, indirizzata allo sviluppo della comunità attraverso l’azione sociale e la mobilitazione di gruppi, sulla base della presa d’atto dell’esistenza, nella popolazione, di una fascia sociale svantaggiata;
- l’“organizzazione di comunità”, volta a incrementare la collaborazione tra le diverse agenzie sociali sul territorio, alla ricerca di una più efficace sinergia nella loro azione;
- la “pianificazione sociale”, finalizzata alla valutazione dei bisogni della comunità e alla successiva definizione di strategie volte a rispondere a tali bisogni;
- l’“estensione dei servizi”, indirizzata ad ampliare la presenza e a migliorare le modalità di funzionamento delle agenzie socio-educative locali, incrementando il grado di accesso ad esse da parte della popolazione (Caldarini, 2008, pp. 44-46).

La comunità può essere considerata, in conclusione, come un’esperienza che educa i soggetti a se stessa (ai propri valori, ad una specifica visione del mondo, a comportamenti): un’educazione, che secondo Tramma, si svolge in relazione a diversi gradi di consapevolezza e intenzionalità, in luoghi ben definiti o, più diffusamente, nell’esperienza informale quotidiana (Tramma, 2010).

11.3. Educazione di comunità

Alcuni approcci pedagogici strettamente legati alla dimensione territoriale e comunitaria sono rappresentati dall’educazione di comunità, dall’educazione popolare e dall’animazione territoriale.

L’educazione di comunità consiste, in particolare, in un orientamento che si rivolge a soggetti coinvolti in processi e relazioni sociali con problemi e finalità comuni, in un determinato contesto locale, per identificare bisogni e criticità, e promuovere lo sviluppo di azioni per il miglioramento delle condizioni di vita (Minzey, LeTarte, 1972). In questo senso, l’educazione di comunità va intesa come una strategia a beneficio dell’intera comunità, indirizzata a fornire risposte ai bisogni formativi e culturali di tutti i componenti della collettività (Minzey, LeTarte, 1972).

Si tratta, quindi, di un orientamento “basato” sul territorio (*place-based*) o, anche, “consapevole” di esso (*place-conscious*), che impone una serie di accortezze, come l’acquisizione di una conoscenza accurata del

contesto in cui si svolgono i processi educativi, un ancoramento dell'apprendimento agli effettivi contesti di vita degli allievi e l'inserimento di problemi reali tra i contenuti del processo educativo (Knapp, 2008).

In ambito anglosassone, storicamente la nozione di “educazione di comunità” (*community education*) compare nella seconda decade del Novecento per assegnare alla scuola del villaggio il ruolo di centro di un sistema olistico di educazione per l'intera comunità locale, attraverso attività di tipo educativo, sociale, culturale e ricreativo, sulla base degli interessi di vita dei soggetti di diverse fasce d'età (Fieldhouse, 2000).

Si tratta, quindi, di una strategia di *community care*, nozione che identifica la capacità da parte della comunità di prendersi cura di sé, in generale, e dei propri componenti, nello specifico (Tramma, 1999). Un approccio teso allo sviluppo della comunità mette, infatti, le persone in condizione di stabilire quali sono i loro problemi e fornisce gli strumenti attraverso i quali identificare le cause di essi. L'impatto di un approccio di questo tipo può sortire effetti su tre livelli: anzitutto, conduce a un incremento della capacità di iniziativa dei soggetti e, conseguentemente, anche della loro autostima e fiducia; in secondo luogo incrementa l'influenza della comunità sui processi decisionali locali, quindi potenzialmente consegue anche il miglioramento dei servizi che possono rispondere ai bisogni della popolazione; infine, contribuisce allo sviluppo di un quadro alternativo attraverso il quale comprendere i problemi locali da una prospettiva più ampia e sostenibile (Tett, 2006).

In quest'ottica, l'educazione di comunità è un'attività continua, che enfatizza la partecipazione attiva del soggetto nell'apprendimento e nell'assunzione di decisioni, focalizza i problemi e i bisogni dei soggetti, è basata su comunità identificabili, promuove processi di cambiamento e richiede di adottare metodi informali e non formali (Mc Connell, 2002). Esiti rilevanti sono anche l'incremento della consapevolezza dei partecipanti rispetto a temi sociali, ambientali, di classe e politici, l'incoraggiamento dei cittadini alla partecipazione come modalità per acquisire un maggiore controllo delle risorse e dei processi decisionali, l'aumento della capacità delle persone di gestire i processi di cambiamento nel modo che desiderano e di promuovere le condizioni per migliorare l'efficacia dei servizi, infine il rafforzamento nelle persone della capacità di definire, perseguire e conseguire obiettivi comuni (Mc Connell, 2002). Tutto ciò rende particolarmente evidente quanto l'educazione di comunità sia importante nei contesti emergenziali e post-emergenziali, che sono segnati da forti elementi di squilibrio e criticità (Puglielli, *infra*; Vaccarelli, *infra*).

L'educazione di comunità incoraggia l'apprendimento, in particolare, attraverso il dialogo, che rappresenta la forma tipica di tale approccio: in qualsiasi intento educativo nei confronti della comunità è necessario, infat-

ti, partire dalle preoccupazioni e dai problemi espressi dai soggetti nei loro contesti di vita, in modo che l'apprendimento sia di immediato significato per coloro che sono coinvolti, perché è solo in un impegno reciproco nell'analisi dei problemi giornalieri che può essere costruito un apprendimento rilevante per la comunità (Batsleer, 2008). In quest'attività, l'educatore informale si pone in un atteggiamento aperto, in un ruolo di "facilitatore" dei processi educativi, per comprendere ed effettivamente, a sua volta, imparare dagli individui della comunità (Jeffs, Smith, 2005).

Un aspetto particolarmente rilevante dell'educazione di comunità in un'ottica di pedagogia sociale concerne il fatto, poi, che i saperi acquisiti sulla base di tale approccio sono strategici per dare avvio a processi di cambiamento territoriale e di contrasto della marginalità (Tett, 2006). Infatti, proprio l'apprendimento può rappresentare per il soggetto una risorsa per identificare diseguaglianze, esplorare le origini di esse e analizzarle criticamente, attraverso informazioni, conoscenze e saperi acquisiti (Tett, 2006).

In questo senso, l'approccio consente anche di individuare chi è oppresso e deprivato del potere nel contesto locale. L'educazione di comunità è stata adottata, ad esempio, in numerosi contesti dei Paesi in via di sviluppo come rilevante strumento per l'acquisizione di consapevolezza rispetto ai propri diritti, in un'ottica di giustizia sociale e in vista del mutamento delle strutture economiche (Poster, Zimmer, 1992; Mc Connell, 2002).

Un orientamento assai vicino all'educazione di comunità è quello dell'"educazione popolare", che consiste in una forma di educazione "non formale" (che quindi si svolge al di fuori delle istituzioni solitamente deputate all'istruzione) che incoraggia il soggetto ad analizzare criticamente la propria vita e a mobilitarsi per il cambiamento delle condizioni sociali (Husain, 2003).

Questa strategia è radicata, inoltre, negli effettivi interessi delle persone, è apertamente critica rispetto allo status quo, rappresenta un impegno per il mutamento sociale e politico. Per questo motivo, il suo curriculum emerge dall'esperienza concreta e dai reali interessi delle persone della comunità, la sua pedagogia è collettiva, focalizzata prioritariamente sul gruppo, con l'obiettivo, ove possibile, di costruire collegamenti diretti tra l'apprendimento e l'iniziativa sociale (Crowther, Galloway, Martin, 2005).

Le modalità con le quali si svolge l'educazione popolare sono, dunque, fortemente basate sul contesto locale, con una continua alternanza tra riflessione e azione: a partire dalle esperienze del soggetto, la comunità inizia a identificare il problema, riflette sulla questione e la analizza, ampliando la sua contestualizzazione dal particolare al generale, sviluppando una teoria, infine pianifica e realizza le azioni per il cambiamento. Un aspetto significativo di tale strategia è il modo con il quale l'educazione popolare

utilizza la cultura popolare, il canto, la danza, il racconto e le altre forme di produzione culturale per sviluppare una comunicazione efficace con i partecipanti, differenziandosi così radicalmente dai processi educativi attuati nelle istituzioni scolastiche, che spesso non consentono al soggetto di vedere riconosciuta la propria esperienza di vita e i propri valori. Alla base di tale scelta vi è l'ipotesi che l'apprendimento sia più efficace se la partecipazione del soggetto sia attiva, se differenti stili di apprendimento siano interpellati, se il contenuto sia rilevante per i soggetti, se vi sia reciprocità tra formatori e partecipanti, se, infine, l'intero percorso sia in grado di stimolare la motivazione dell'individuo (Husain, 2003).

11.4. Progettazione educativa territoriale

“Progettare” significa pensare ad un’azione destinata a trasformare una situazione esistente in una voluta, esplicitando un’intenzionalità cosciente e organizzata, ponendosi obiettivi e operando per raggiungerli (Tramma, 1999). Si tratta, quindi, di un’attività essenziale per qualsiasi iniziativa educativa intenzionale.

La progettazione di azioni educative nei contesti territoriali può fare riferimento a impostazioni teoriche e modelli operativi differenti. In questa sede si propone, a titolo esemplificativo, quello suggerito da Tramma. Tale proposta di “progettazione educativa territoriale” si caratterizza per un processo circolare articolato nelle seguenti fasi:

1. l’individuazione dei bisogni, con l’analisi del rapporto tra problema, bisogno e domanda; in questa fase, risultano strategiche la distinzione tra problema (una mancanza oggettiva rispetto a norme e convenzioni sociali), il bisogno soggettivo di cambiamento (sia individuale sia collettivo) e la domanda (l’atto esplicito del soggetto volto alla soluzione del problema da cui deriva il bisogno), nonché l’opportuna considerazione del fatto che il problema può essere percepito da altre persone ma non dal soggetto, che il bisogno può non riuscire a tradursi in domanda e che la domanda posta può non corrispondere al bisogno reale o può persino esprimere più bisogni;
2. l’analisi della situazione, nella quale si acquisiscono i dati dell’ambiente interno ed esterno e si prevedono le modificazioni future e i relativi effetti; in questa fase, si raccolgono tutti gli elementi funzionali alla definizione della progettazione educativa, in relazione al progressivo lavoro di individuazione dei bisogni. In particolare, le informazioni raccolte, sistematizzate e collegate tra loro fanno riferimento solitamente a due aspetti principali: i “condizionamenti”, ovvero i vincoli formali cui il progetto è sottoposto e le “risorse” umane, finanziarie e strumentali, a disposizione per la realizzazione dell’iniziativa;

3. l'elaborazione del progetto, con la definizione di metodi opportuni e di strumenti di controllo coerenti; in questa fase, vengono individuati gli obiettivi, volti a riformulare il rapporto tra problema-bisogni-domande verso condizioni più favorevoli per i destinatari (individui, gruppi, comunità o contesto territoriale), le risorse, intese come indicazione qualitativa e quantitativa degli strumenti necessari per raggiungere gli scopi del progetto, le modalità con le quali raggiungere gli obiettivi, e, infine, i tempi, che rappresentano un aspetto essenziale della progettazione;
4. l'attuazione del progetto, con la realizzazione delle attività progettate e, contemporaneamente, la valutazione in itinere della procedura progettuale (per ciò che concerne bisogni, obiettivi, risorse, metodi, tempi) anche in vista di eventuali modifiche sulla base delle variazioni intervenute;
5. la conclusione e la valutazione dei risultati, in particolare in merito al raggiungimento degli obiettivi, alla realizzazione dei cambiamenti auspicati, alla comparsa di eventuali esiti non voluti, all'incremento del grado di benessere dei soggetti, al rafforzamento, alla stabilizzazione o, in alternativa, alla riduzione dell'autonomia dei destinatari e, infine, alle nuove prospettive progettuali da intraprendere in seguito (Tramma, 1999, pp. 116-127).

Bibliografia

- Batsleer J.R. (2008), *Informal Learning in Youth Work*, Sage, London-Thousand Oaks-New Delhi-Singapore.
- Bertolini P. (1996), *La responsabilità educativa. Studi di Pedagogia sociale*, Segnalibro, Torino.
- Brienza R. (1992), *Chi educa chi. La pedagogia come scienza della cooperazione sociale*, Qualecultura-JacaBook, Vibo Valentia.
- Caldarini C. (2008), *La comunità competente. Lo sviluppo locale come processo di apprendimento collettivo. Teorie ed esperienze*, Ediesse, Roma.
- Catarci M. (2013), *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*, FrancoAngeli, Milano.
- Callari Galli M. (1978), *Culture e territorio*, in Bertolini P., Farné R. (a cura di), *Territorio e intervento culturale*, Cappelli, Bologna.
- Crowther J., Galloway V., Martin I. (2005), *Introduction. Radicalising intellectual work*, in Crowther J., Galloway V., Martin I. (a cura di), *Popular education: engaging the academy. International Perspectives*, National Institute of Adult Continuing Education, Leicester.
- Fieldhouse R. (2000), *Educazione di comunità*, in Federighi P. (a cura di), *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*, Quaderni Eurydice, Paretti Grafiche, Firenze.
- Gallino L. (2006), *Dizionario di sociologia*, Utet, Torino (1^a ed. 1978).

- Husain M. (2003), *Popular Education: Non-Formal Education for Social Change*, in Husain M. (a cura di), *Encyclopedia of Non-Formal Education*, vol. 1, Anmol Publications, New Delhi.
- Jackson S. (2011), *Sustaining communities: Conclusion*, in Jackson S. (a cura di), *Lifelong learning and Social Justice. Communities, Work and Identities in a Globalised Work*, National Institute of Adult Continuing Education, Leicester.
- Jeffs T., Smith M. (1990), *Using Informal Education*, in Jeffs T., Smith M. (a cura di), *Using Informal Education*, Open University Press, Milton Keynes-Philadelphia.
- Knapp C.E. (2008), *Place-Based Curricular and Pedagogical Models. My adventures in Teaching Through Community Contexts*, in Gruenewald D.A., Smith G.A. (a cura di), *Place-Based Education in the Global Age. Local Diversity*, Routledge, New York-Oxon.
- Maciotti M.I. (1998), *Sociologia generale*, Guerini, Milano.
- Mc Connell C. (2002), *Definitions, Methods, Paradigms in Community Education and Community Development*, in Mc Connell C. (a cura di), *Community Learning and Development. The making of an Empowering Profession*, Community Learning Scotland, Edinburgh (1^a ed. 1996).
- Minzey J.D., LeTarte C. (1972), *Community education: from program to process*, Pendell, Midland.
- Poster C., Zimmer J., a cura di (1992), *Community Education in the Third World*, Routledge, New York-Oxon.
- Susi F. (1989), *La domanda assente. Un'azione collettiva di formazione in un'area interna della Basilicata*, Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Tett L. (2006), *Community Education, Lifelong learning and Social Inclusion*, Dunedin Academic Press, Edinburgh (1^a ed. 2002).
- Tramma S. (1999), *Pedagogia sociale*, Guerini, Milano.
- Tramma S. (2010), *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, FrancoAngeli, Milano.

12. Comunità e post-emergenze: “Il territorio dei miei sogni” per ricostruire il futuro

di *Lina Maria Calandra*

12.1. Il territorio: parliamone!

“*Che cos'è il territorio?*”. Lo abbiamo chiesto a più riprese e in più contesti a bambini e ragazzi durante questi lunghi anni di post-terremoto tra Abruzzo, Lazio e Marche; anni che si prolungano, si rincorrono e si accavallano dal sisma dell'Aquila del 2009 ai più recenti dell'Alta Valle del Velino (Rieti) e del Tronto (Ascoli Piceno) nel 2016, e dell'Alta Valle dell'Aterno (L'Aquila) nel 2017.

Tutti sappiamo che cos'è il territorio. Lo sanno i bambini: “La mia casa”; “È l'orto di mio nonno”; “Il territorio per me è il luogo che frequento tutti i giorni e che conosco bene”; “È un luogo dove si può coltivare, costruire città, dove poter vivere”; “*Territorio*: in questa parola c'è “terra”. Nel territorio ci camminiamo”. E lo sanno i ragazzi: “Il territorio è vita, libertà; è dove si esprime la propria arte”; “È dove poggio i piedi”; “È il luogo dove ci si sente sicuri e accolti”; “È il luogo dove l'uomo si realizza”; “È il proprio habitat e non ha confini; è dove sono le proprie radici”.

Ognuno di noi sa, in qualche modo, che cos'è il territorio ma nella nostra quotidianità il più delle volte non prestiamo attenzione, al punto che lo trasformiamo, nella nostra percezione, in un semplice “sfondo” dell'esistenza, qualcosa che sta lì, a prescindere da tutto; qualcosa che sta lì comunque e ovunque. Quante volte ci capita di fermarci un attimo e pensare al territorio? Quante occasioni abbiamo per meditare, ragionare e far riflettere su come il territorio viene governato, trasformato? Diamo per scontato che la mattina, uscendo di casa, troveremo la strada da percorrere per andare a scuola o a lavoro; che troveremo l'ufficio o la scuola; che, la sera, percorrendo la stessa strada della mattina, saremo in grado di tornare a casa. E così, nel dare per scontato e nella distrazione, succede pure che finiscono per mancarci le parole per parlarne: “Lo so che cos'è il territorio ma non

lo so dire!” (Marco, 11 anni). E quando non si hanno le parole, non si hanno i concetti per capire ciò che ci circonda. Finché, un brutto giorno, non accade qualcosa che drammaticamente squarcia il velo delle dimenticanze, delle noncuranze, degli abusi di cui fino a quel momento abbiamo fatto oggetto il nostro territorio. E torniamo ad aver bisogno delle parole...

Ecco, se qualcosa dovremmo imparare è anche questo: è importante parlare del territorio, farlo oggetto di riflessione educativa e di dibattito pubblico; farlo prima che un disastro si renda concreto e soprattutto affinché esso non abbia mai più occasione di prodursi. Si tratta di rendere esplicito che il territorio non è qualcosa che sta lì a prescindere, non è uno sfondo dell'esistenza ma è parte di essa, una parte imprescindibile. Il territorio non solo rappresenta un prodotto ma anche, e soprattutto, uno dei presupposti della nostra vita, come singoli individui e come comunità. Il territorio, insomma, è ciò che fa della Terra una “casa da abitare”. E come della propria casa ci si prende cura, ogni giorno, così dovremmo fare del nostro territorio.

Non è semplice, certo, perché il territorio è un prodotto complesso che si realizza attraverso un faticoso processo, la territorializzazione, che implica nel contempo una dimensione cognitivo-simbolica, una pratico-materiale e una organizzativa (Turco, 1988; Calandra, 2007). E non è semplice perché il territorio, in quanto presupposto della riproduzione fisica e sociale dei gruppi umani che abitano la Terra, implica considerazioni di tipo culturale, politico, ideologico, economico; implica dinamiche di potere (Raffestin, 1980). Quante occasioni abbiamo di discutere su quali interventi sia opportuno, utile, necessario che vengano realizzati sul territorio e su come debbano essere realizzati? Ci rendiamo veramente conto di chi decide, e come decide, ciò che è “giusto” per chi abita un territorio?

12.2. L'importanza dei luoghi della quotidianità nei contesti di post-emergenza

Quando un terremoto o altro evento, naturale o meno, colpisce un territorio provocando morte e distruzione, per chi ne subisce le conseguenze risulta immediatamente chiaro come vengano a mancare le condizioni per continuare a condurre la propria vita, per proseguire la narrazione della propria identità personale e collettiva che si realizza(va), in quello specifico territorio, attraverso un flusso più o meno coerente di pensieri e azioni, apprendimenti e prassi. E ciò perché vengono a mancare, da subito, i luoghi della quotidianità, quelli cioè che fino ad un momento prima dell'evento davamo per scontati: niente più casa, scuola, ufficio, ospedale... *Dove vado*

adesso? *Cosa* faccio adesso? La catastrofe ha questa capacità “geografica”: rende evidente come il *dove* e il *cosa* siano indissolubilmente legati. Come ha ormai ampiamente dimostrato A. Berque (2000), esiste una dimensione del reale – e quindi del vissuto dei singoli e dei gruppi sociali – che può essere colta solo interrogando il *dove* delle cose: indicare *dove* le cose sono, comporta dire anche che *cosa* esse sono. Ma c’è di più, perché anche per sapere *chi* sono non si può prescindere, come sostiene C. Taylor (1998), dal *dove* mi situo. Del resto, è a partire dal, e attraverso il *dove* che si configura il vissuto di ogni individuo e quello di una comunità: è il *dove* stanno, avvengono, si fanno, si decidono le cose che definisce il *chi siamo*, il *cosa siamo*. Inoltre, è il *dove* delle cose che consente di valutare la loro qualità, il loro valore e la loro pertinenza rispetto ai legami sociali che caratterizzano una comunità.

Quando si produce un disastro, allora, non viene meno il territorio nel suo complesso; nell’immediato – e in certi casi anche per un tempo medio-breve o medio-lungo con ripercussioni sul benessere individuale e sociale –, quelli che vengono meno sono i luoghi della quotidianità, quella cornice di riferimento che dà senso all’agire: ci si sente, di colpo, totalmente disorientati. Per ritrovare una direzione, bisognerà fissare nuovi punti di riferimento. È significativo, per esempio, cosa accadeva all’Aquila. A quasi due anni dal sisma del 2009, prima del “Come stai?”, a dare il via alla conversazione tra persone che magari non si vedevano da un po’, era piuttosto la domanda: “Dove stai adesso?”. A oltre tre anni, poi, il disorientamento delle persone, in un territorio che non riuscivano a riconoscere, si coglieva nella fatica di “darsi appuntamento” da qualche parte: “Dove ci vediamo? Dove prima c’era la pizzeria?”, “La pizzeria? Quale? Perché lì prima c’era una pizzeria? Sarà... Comunque, no, ci vediamo dove adesso c’è la nuova galleria commerciale”.

Ma che cos’è un luogo? Il dibattito è estremamente articolato e complesso, e sono secoli che si discute, anche in ambito geografico, su cosa sia il luogo e sul rapporto luogo-territorio (Lindón, 2006). Non è certo questa la sede per ripercorrere le tappe e le evoluzioni di tale dibattito; qui basterà soffermare l’attenzione su alcune considerazioni.

Intanto, il luogo è una configurazione del territorio, o meglio della territorialità, ossia di quella costruzione discorsiva nella quale si esprime il “senso” dell’*io* e del *noi* in riferimento a un contesto spazio-temporale definito (Turco, 2010; 2014). In forza di questa costruzione discorsiva, di questo “racconto”, si produce il senso di appartenenza, di identità, di topofilia (Tuan, 1977) dell’individuo e della comunità; il senso del mio/nostro stare al Mondo in quello specifico “pezzettino” rappresentato dal mio/nostro territorio. La territorialità, come ci ricorda C. Raffestin, “ha il me-

rito di mostrare come siano le relazioni a *fare* gli esseri e le cose [...]. La territorialità, in quanto sistema di relazioni, è anche un sistema osmotico di flussi di ogni sorta tra ambiente fisico – esteriorità – e ambiente sociale, altro rispetto al primo” (2013, p. 114). Il luogo, allora, in quanto configurazione della territorialità, è quella porzione di territorio che, fruita e appresa dal singolo, nella sua dimensione individuale e collettiva, dà modo all’individuo di imparare, esprimersi, realizzarsi relazionandosi agli altri e alle cose (Berdoulay, 1997, 2000; Berdoulay, Entrikin, 1998). I luoghi della quotidianità, nel loro complesso, definiscono la cornice di riferimento entro la quale la soggettività del singolo individuo si specifica e si costruisce spazialmente rendendo manifesta, nonché alimentando, la cultura – intesa come dispositivo di valori, idee, credenze, usanze, pratiche, ecc. – della comunità di appartenenza.

A seconda dalle caratteristiche – di localizzazione, distribuzione, connettività, funzione, simbolizzazione – che i luoghi della quotidianità assumono nel tempo, si hanno ripercussioni, più o meno positive o più o meno negative, sul benessere psico-fisico delle persone; sulle possibilità di realizzazione personale dell’individuo come essere umano e come cittadino; sull’ancoraggio dei singoli al contesto spazio-relazionale e alla vita sociale in generale. Dalla qualità dei luoghi dipende lo sviluppo o meno del senso di appartenenza a una comunità, a un territorio; del senso di coesione simbolica, materiale e organizzativa del territorio e dunque dell’identità di una comunità; della relazionalità sociale nel presente, che da una parte supporta la memoria e dall’altra rende possibile una progettualità orientata al futuro.

Insomma, dalla qualità che i luoghi della quotidianità assumono nel tempo dipende la cultura dell’abitare. Per questo, specialmente in situazione di emergenza e post-emergenza – ossia quando si pongono le basi per il futuro – non tener conto della dimensione territoriale della nostra esistenza ed in particolare dei luoghi della quotidianità, rappresenta un grave errore, per il presente delle persone ma soprattutto per il futuro delle comunità. E per questo, è importante riconoscere, anche nella pratica educativa, centralità al territorio, ai luoghi (Calandra, 2016a).

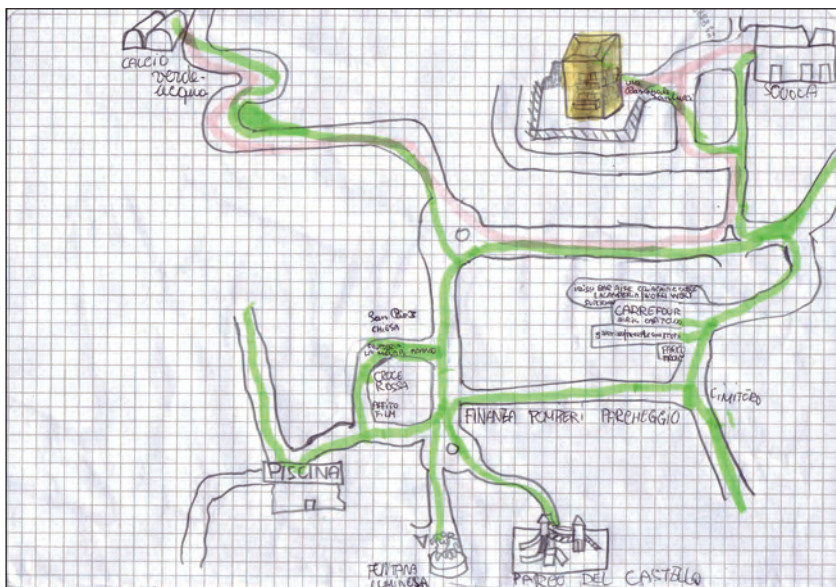
Torniamo all’esempio dell’Aquila: a quale cultura dell’abitare si sono poste / si stanno ponendo le basi nel post terremoto? Come già ampiamente illustrato altrove (Calandra, 2012; Calandra, 2015a; Castellani, Palma, Calandra, 2016), dopo il sisma il territorio aquilano subisce, da una parte, una profonda disarticolazione degli assetti urbani precedenti per effetto, ovviamente, della distruzione materiale, ma anche di alcune scelte (o non scelte) emergenziali; e dall’altra, una ri-articolazione dell’abitato che, soprattutto con la realizzazione dei 19 siti CASE e con la ri-

localizzazione, per lo più casuale e caotica, di uffici e servizi, ha subito uno “strappo” producendo un allungamento della città su un asse di circa 30 chilometri di lunghezza (Palma, 2012). Da una geografia più o meno circolare facente perno sul centro storico, si passa ad una geografia lineare che si dispiega soprattutto lungo gli assi stradali principali, la statale 17 e la statale 80. Alla fratturazione del tessuto abitativo, si accompagna l’accelerazione delle dinamiche di dispersione e atomizzazione della popolazione. In questo quadro, la mobilità si rivela da subito un grande problema: le accresciute distanze non riescono ad essere coperte dai mezzi pubblici; l’opzione “automobile” diventa una scelta obbligata per la stragrande maggioranza delle persone anche perché “ormai all’Aquila non si va più da nessuna parte a piedi”; la viabilità è stravolta sia in termini di percorsi che di flussi; i tempi di percorrenza si moltiplicano di 2, 3, 4 volte rispetto al pre-sisma.

Ora, i disegni di alcuni bambini e ragazzi aquilani, ai quali nel 2013 è stato chiesto di rappresentare i luoghi della città che conoscono e frequentano (Palma, 2016; Calandra, Palma, 2017), sono in tal senso eloquenti (fig. 1). In tutti i disegni – sia dei bambini di scuola primaria che dei pre-adolescenti della secondaria di primo grado – emerge, quasi con ossessività, il sistema viario. Anche se in maniera opprimente, la presenza del sistema viario, tuttavia, rivela come tutto sommato nel 2013 persista ancora una certa percezione di coerenza, di connettività tra i luoghi; persista l’idea di territorio come tessuto.

Primaria (classe IV e V) - 2013





Secondaria di 1° grado (classe II) - 2013

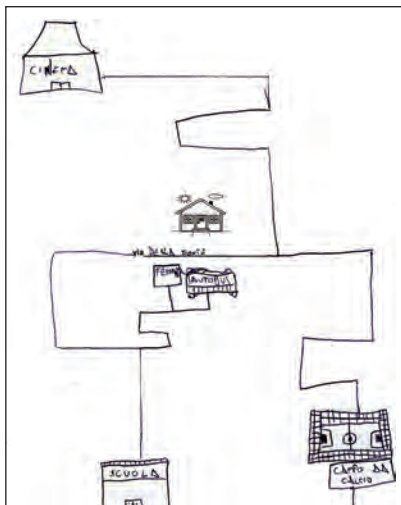


Fig. 1 - I luoghi della quotidianità: rappresentazioni dei bambini e dei pre-adolescenti nel 2013

Cosa succede quattro anni dopo, cioè ad otto anni dal sisma? In diversi disegni realizzati nel 2017 da pre-adolescenti (fig. 2), il sistema viario sparisce. Il territorio ora si presenta come un “foglio bianco” su cui si distribui-

scono solo “punti”: isolati, sconnessi, tutti uguali... È il “trionfo della ragione cartografica”, direbbe F. Farinelli (2007, 2009), quella che ha la pretesa di rendere tutti i luoghi della Terra dei semplici punti dello spazio – astratto, geometrico, uniforme – tra loro equivalenti. Quella stessa ragione che, sempre secondo Farinelli, è costitutiva della “modernità” ma anche, oggi, della sua crisi. Non ci sono più luoghi, ma mere località, pure localizzazioni; e tra un punto e l’altro, il nulla. Ma proprio in questo scenario, un elemento naturale forte fa la sua comparsa in più di un disegno: è la montagna, elemento che si penserebbe alieno alla città. Il Gran Sasso è lì, si palesa, quasi come un monito. Forse, se recuperassimo la capacità di ascoltare le montagne, il “grande sasso” ci direbbe di smettere di girare a vuoto e ci suggerirebbe di ricominciare da ciò che c’è di inalienabile e insostituibile: le pietre, la terra.

Secondaria di 1° grado (classe II) - 2017

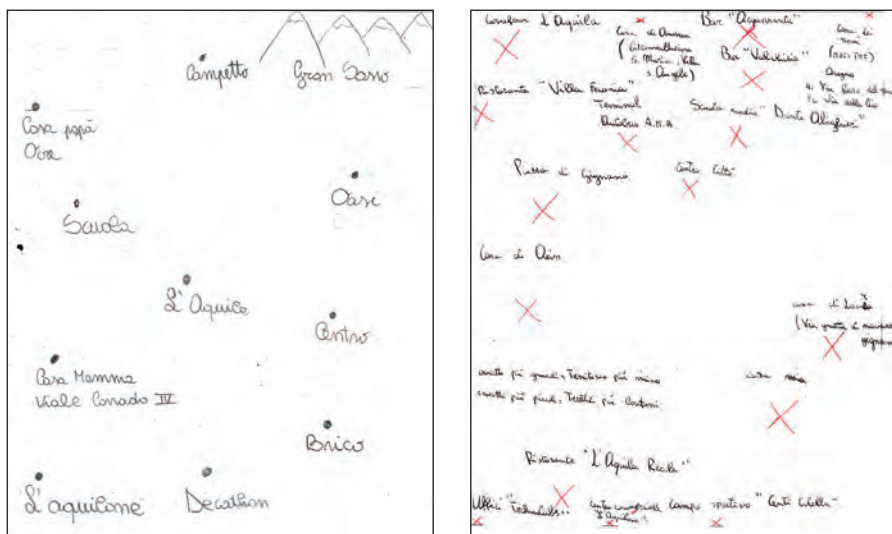


Fig. 2 - I luoghi della quotidianità: rappresentazioni dei pre-adolescenti nel 2017

Ecco, diciamolo con chiarezza: quando i luoghi, per le ragioni più svariate – cattiva gestione di situazioni post-disastro, mancanza di politiche di governo del territorio, crisi economica, globalizzazione, ecc. – assumono nel tempo caratteristiche tali per cui le pratiche quotidiane non si orientano più alla relazionalità sociale e non permettono più di sviluppare un senso di coesione e coerenza del tessuto territoriale nel suo complesso, si finisce per costruire una cultura dell’abitare che alimenta se stessa nella dispersione sociale e nella frammentazione. Il territorio non sparisce, ma certamente si indebolisce, perché perdono di densità, profondità, complessità i luoghi del

vivere e con essi anche le comunità si sfibrano e si diventa tutti più fragili, tristi, insicuri; un semplice aggregato di individui che fa fatica, perché ormai “separato” dal suo territorio, a raccontare e immaginare il senso del suo stare al Mondo, la sua territorialità. Il discorso, in realtà, sarebbe molto più generale, ma qui possiamo solo accennarlo riportando le parole di C. Raffestin in riferimento, per esempio, alla città: “La più grande trasformazione della città non è stata realizzata nella morfologia e nelle dimensioni, ma nei rapporti della gente con la città e nei diritti della gente *nella e sulla* città. La modernità ha fatto esplodere la territorialità, ragion per cui oggi è necessario ritrovare e ricreare nuove relazioni all’interno della città” (2013, p. 115).

Ancora nel 2013, cioè ad oltre quattro anni dal sisma, abbiamo chiesto, ma questa volta agli adulti, quali aggettivi descrivessero meglio il territorio aquilano, e quali aggettivi lo potrebbero descrivere tra vent’anni. Il risultato è preoccupante (figura 3): ad un presente fatto di abbandono, dispersione, tristezza, desolazione, caos, ecc., per una grossa fetta di aquilani, non fa da contrappunto un futuro possibile. Per i più, il territorio sarà “ricostruito”, certo, e si spera “migliore” e “migliorato”, ma in tanti, troppi, non riescono ad immaginare il futuro e rispondono: “Non so”. Perché questa difficoltà a sentirsi implicati nel futuro del proprio territorio? Perché mancano, di nuovo, le parole?

Le ragioni potrebbero essere tante e la riflessione richiederebbe di essere approfondita. Ma il punto su cui preme soffermare l’attenzione qui è il seguente: il territorio, per come si configura nei luoghi dell’abitare e della quotidianità, svolge, tra le altre, anche una funzione formativa ed educativa della quale spesso non si ha consapevolezza. Se vivo in un quartiere isolato, non curato, poco illuminato, posso aspettarmi che i sentimenti prevalenti in chi vi risiede siano quelli di paura, diffidenza, solitudine ma anche rabbia, frustrazione, risentimento; e posso aspettarmi che si manifestino, più che altrove, comportamenti lesivi della propria persona (uso di droghe, abuso di alcol) e degli altri (atti di violenza), oltre che di disprezzo per la cosa pubblica (atti di vandalismo) (Calandra, 2016b). Non che si possa stabilire un nesso assolutamente diretto di causalità, ma, appunto, non si può non tener conto del fatto che il territorio forma ed educa le persone: se il posto in cui vivo è brutto, desolato, abbandonato, è più facile che impari il disinteresse, la disaffezione, l’indifferenza e persino il rifiuto; è più facile che si manifestino patologie dell’abitare: atopia, topofobia... (Lindón, 2005a; 2005b; Turco, 2000). Inoltre, c’è anche un altro aspetto da tenere in considerazione. Se nella quotidianità i margini di libertà e di scelta su dove andare a fare una passeggiata, dove incontrare gli amici, dove portare a giocare i bambini, dove andare a fare la spesa, si riducono o addirittura si annullano è chiaro che anche i diritti *nel e sul* territorio si riducono e le comunità finiscono per abdicare al diritto/dovere di esprimersi sul governo del proprio contesto di vita, perdendo anche la capacità di immaginare e sperare in una sua evoluzione, in pratica, in un mio/nostro cambiamento.

Quali aggettivi, secondo te, descrivono meglio il territorio aquilano oggi (2013)?



Quali aggettivi, secondo te, descriveranno il territorio aquilano tra vent'anni?



Fig. 3 - Il territorio aquilano oggi e tra vent'anni nella percezione delle persone (2013)

In questo si ravvisa una grande responsabilità della politica e delle amministrazioni: bisogna aver cura dei luoghi, non solo e non tanto nella loro dimensione materiale, ma soprattutto in quella della relazionalità sociale. Bisogna operare, sempre e a maggior ragione in contesti di post-emergenza, perché non si perda il senso della bellezza del proprio territorio, dei propri luoghi di vita. Quella bellezza che prende corpo nel momento in cui al luogo in cui viviamo riconosciamo la capacità di farci sentire bene dove stiamo, felici, sicuri, realizzati. Quella bellezza che ognuno di noi è

capace di coltivare, se le condizioni generali lo permettono e non spingono in un'altra direzione, e che anche nel dolore permane e può rappresentare il punto dal quale ripartire (fig. 4). Ma come fare? Cosa fare?

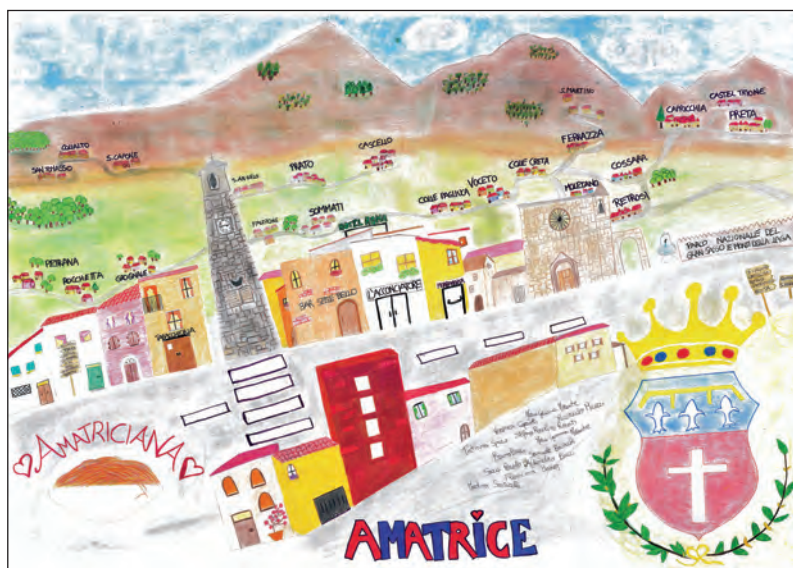


Fig. 4 - Amatrice dopo il sisma del 24 agosto 2016: le rappresentazioni degli studenti del Liceo scientifico alla ripresa dell'anno scolastico (Progetto accoglienza, *Velino for Children*)

12.3. La responsabilità della ricerca: ricostruire il futuro dai sogni

Non esistono facili ricette e neppure scorciatoie quando si tratta di essere felici nel posto in cui si vive. Su un presupposto si deve concordare: prendersi cura dei luoghi in quanto configurazioni della territorialità significa farsi carico del fondamento del *chi* sono/siamo e del *cosa* sono/siamo. La responsabilità è di tutti, indistintamente, ed è della politica, delle amministrazioni ma anche di chi fa ricerca, ossia di chi per ruolo e statuto è chiamato a “produrre conoscenza”. Ecco quello che si potrebbe fare: produrre una conoscenza *di* e *per* tutti capace di rendere esplicita la territorialità, le relazioni e i discorsi che, parafrasando Raffestin, “fanno gli esseri e le cose”. Portare alla luce la territorialità rappresenta un primo passo per farsene carico, nella prospettiva di un suo rafforzamento o di un suo eventuale cambiamento, modificando le condizioni di produzione delle relazioni che ognuno di noi intrattiene con gli altri e con le cose nei luoghi di vita, e delle “narrazioni” che ne derivano.

Non si tratta di “fare una ricerca”, una tra le tante da pubblicare poi in una qualche rivista di specialisti e per addetti ai lavori, ma di mettere in moto un processo di comunicazione, continuo e permanente, per costruire in forma condivisa e pubblica quadri interpretativi della realtà, delle dinamiche in atto nella prospettiva di un cambiamento socio-politico, amministrativo, normativo, in definitiva, culturale. Si tratta, insomma, della ricerca come processo sociale per il cambiamento, che interpreta la scienza come negoziazione e dialogo (Funtowicz, Ravetz, 1996).

Si tratta, in definitiva, di una scelta etica basata su alcune opzioni:

1. mettere al centro dei processi conoscitivi le persone che vivono e operano in un territorio, non in quanto “oggetti” di studio ma piuttosto come “soggetti” portatori essi stessi di conoscenze e competenze (Lather, 1986). J. Martinez Alier (2009) dice che chi vive il territorio, soprattutto se colpito da una catastrofe, apprende da sé il “vocabolario che gli serve” per cavarsela. Ecco, si tratta di recuperare questo vocabolario, diffuso e disperso tra le persone e perciò non centralizzabile (Di Nuo-scio, 2010). È, da parte di chi fa ricerca, un atto di umiltà e una assunzione di responsabilità (Schrag, Ramsey, 1994) rispetto al fatto che una parte importante della conoscenza umana pertiene necessariamente agli individui. Si tratta, in poche parole, di una scelta di democratizzazione dei processi di produzione del sapere e della conoscenza (van Asselt Marjolein, Rijkens-Klomp, 2002);
2. intendere la ricerca come “servizio” non per dire come stanno le cose, ma piuttosto per mettere a disposizione competenze metodologiche, me-

todi e strumenti per la conduzione di un processo conoscitivo. Capire e valutare “come stanno le cose”, invece, rappresenta l’esito del processo di costruzione di un quadro interpretativo della realtà che può essere raggiunto solo attraverso la condivisione del processo stesso; la discussione pubblica di quanto via via emerge; la partecipazione, il più ampia possibile da parte di tutti gli interessati, alla costruzione del sapere in termini di problemi da affrontare ma anche, e in certi contesti – come quelli post-emergenziali – soprattutto, di possibilità e prospettive sulle quali investire energie e risorse umane, istituzionali, normative, economiche. È un’idea di sapere come conoscenza utile alla vita delle persone, che oltre alla dimensione intellettuale prende in considerazione anche quella esistenziale (Matthey, 2005);

3. intendere la ricerca come catalizzatore di dinamiche sociali e politiche orientate alla costruzione di piattaforme di comunicazione e di riflessione etica nelle quali si creino le condizioni per prassi individuali orientate al dialogo e alla relazionalità. La ricerca non finisce nel momento in cui si rendono disponibili e pubblici gli esiti conoscitivi, ma si assume la responsabilità di continuare ad accompagnare il processo fino all’intesa su “cosa si può fare” o, meglio, su “cosa ci impegniamo a fare”.

Come fare? Le strade possono essere diverse. Qui possiamo indicarne una, quella che dal 2009, da terremotati prima ancora che da ricercatori, abbiamo deciso di aprire, provando e riprovando, e a volte tornando indietro per imparare dagli errori commessi. Una strada che forse solo ora può dirsi “battuta”, tanto da poter essere percorsa con relativa sicurezza, nella consapevolezza, comunque, che si tratta di una strada che ogni volta che si percorre, sappiamo da dove parte ma ignoriamo dove può condurre. Perché ogni processo di ricerca, ogni territorio, ogni luogo rappresentano una storia a sé.

La strada scelta è quella della ricerca-azione partecipativa (Calandra, 2012, 2015a, 2015b, 2016c, 2018) – e spesso anche “partecipante – sperimentata a più riprese e in più contesti ma che solo ora può dirsi “matura”. Ora che si è raggiunta una consapevolezza: quando i luoghi della quotidianità, per varie ragioni, fanno veramente fatica a “sostenere” la vita delle persone, rendono assai difficile immaginare che si può essere felici lì dove si è, si vive, si abita, cosa è più sensato (ri)cercare? Chi ha perso tutto, o quasi; chi si sente “imprigionato” in questo post-terremoto, che si allarga e si allunga; chi vive in questo esteso territorio divenuto ormai un unico grande cratere sismico, da quale conoscenza può pensare di ricominciare?

La conoscenza per la quale abbiamo deciso di metterci a disposizione non è quella dei bisogni, dei problemi, dei conflitti del territorio. Basta. Grazie all’input e al cofinanziamento del Parco Nazionale del Gran Sasso Monti della Laga, abbiamo deciso di intraprendere una ricerca assai spe-

ciale e di lanciarsi in una “caccia ai sogni” (Calandra, 2017): di chi vive e opera nei territori del Parco, di chi negli anni ha dato vita a luoghi unici in 44 Comuni, di 5 Provincie e 3 Regioni. I sogni: perché solo facendo emergere le proiezioni dell'*io*, del *noi*, e dei nostri luoghi al futuro possiamo sperare di (ri)creare le condizioni per ciò che le persone desiderano, immaginano di essere e di realizzare per ricostruire la propria vita, la propria comunità, il proprio territorio.

Abbiamo intrapreso una strada lunga, a tratti sicuramente difficile, ma sappiamo che ci porterà lontano, tanto più se saremo in tanti a crederci. La responsabilità della ricerca è enorme, in questo caso più che mai...

Noi non siamo voluti andar via: il nostro posto è qui: c'è l'aria pulita, ci sono i tartufi, le noci, le pesche, vediamo spesso i lupi (che ci hanno mangiato tutte le pecore). Un giorno tutti ritorneranno qui, perché altrove non si trova lavoro e qui invece c'è molto da fare!

Il mio sogno è fare di questo posto il camping più rinomato d'Italia. Non c'è da inventarsi niente, basta partire da quello che c'è nel territorio: il bosco, i funghi, la pastorizia..., senza stravolgere niente.

Mi piacerebbe che qui, nel mio territorio, ci fossero le condizioni per promuovere le mie capacità e quelle di altri...

Bibliografia

- Berdoulay V. (1997), *Le lieu et l'espace public*, in “Cahiers de géographie du Québec”, 41, 114.
- Berdoulay V. (2000), *Le retour du refoulé. Les avatar modernes du récit géographique*, in Lévy J., Lussault M. (dir.), in *Logique de l'espace, esprit des lieux. Géographies à Cerisy*, Belin, Paris.
- Berdoulay V., Entrikin J.N. (1998), *Lieu et sujet. Perspectives théoriques*, in “L'Espace géographique”, 2.
- Berque A. (2000), *Ecumène*, Belin, Paris.
- Calandra L.M. (2007), *Progetto geografia. Percorsi di didattica e riflessione*, Erickson, Trento.
- Calandra L.M. (a cura di) (2012), *Territorio e democrazia. Un laboratorio di geografia sociale nel doposisma aquilano*, L'Una, L'Aquila.
- Calandra L.M. (2015a), *Territorialità e processi di partecipazione. Verso una cultura della prevenzione*, in Carnelli F., Ventura S. (a cura di), *Oltre il rischio sismico. Valutare, comunicare e decidere oggi*, Carocci, Roma.
- Calandra L.M. (2015b), *Governo partecipativo delle aree protette e sviluppo locale sostenibile. Il caso del Parco Nazionale del Gran Sasso e Monti della Laga*, in “Geotema”, 49.

- Calandra L.M. (2016a), *Dal corpo allo spazio: educare cittadini al territorio*, in Calandra L.M., González Aja T., Vaccarelli A. (a cura di), *L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 71-82.
- Calandra L.M. (2016b), *Tra percezione e realtà: verso una valutazione delle manifestazioni di disagio socioterritoriale all'Aquila dopo il sisma*, in "Epidemiologia & Prevenzione", 40(2), pp. 72-81.
- Calandra L.M. (2016c), *Practices after a disaster: geographical narratives vs territorial dispersion*, in Strappa G., Amato A., Camporeale A. (eds.), *City as Organism: New Visions for Urban Life*, U+D edition, Rome, pp. 485-496.
- Calandra L.M. (2017), *Il territorio dei miei sogni. Idee di turismo sostenibile tra ricerca e partecipazione nel territorio del Parco Nazionale del Gran Sasso Monti della Laga*, in "Documenti geografici", 2: <http://www.documentigeografici.it/index.php/docugeo/article/view/144>.
- Calandra L.M. (2018), *Governance of risk and disaster. Considerations on the role of citizen participation in L'Aquila (Italy)*, in Forino G., Bonati S., Calandra L.M. (eds.), *Governance of risk, hazards and disaster. Trends in theory and practice*, Routledge, London.
- Calandra L.M., Palma F. (2017), *Rappresentare il territorio per educare alla cittadinanza: dal disegno a Google Maps*, in Zanolin G., Gilardi T., De Lucia R. (a cura di), *Geo-didattiche per il futuro*, FrancoAngeli, Milano.
- Castellani S., Palma F., Calandra L.M. (2016), *La riconfigurazione territoriale dell'Aquila dopo il sisma del 2009 e il cambiamento dei luoghi e dei comportamenti della quotidianità*, in "Epidemiologia & Prevenzione", 40, 2.
- Di Nuoscio E. (2010), *Liberi perché «ignoranti» e «ricchi» perché liberi. Per una difesa della libertà da una prospettiva evolutiva*, in "Lessico di etica pubblica".
- Farinelli F. (2007), *L'invenzione della Terra*, Sellerio, Palermo.
- Farinelli F. (2009), *La crisi della ragione cartografica*, Einaudi, Torino.
- Funtowicz S., Ravetz J.R. (1996), *Risk management, post-normal science, and extended-peer communities*, in Hood C., Jones D.K.C. (eds.), *Accident and Design*, UCL Press, London.
- Lather P. (1986), *Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place*, in "Interchange", 17, 4.
- Lindón A. (2005a), *El mito de la casa propia y las formas de habitar*, *Scripta Nova*, IX, 194, 20, disponibile online: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-194-20.htm>.
- Lindón A. (2005b), *Figuras de la territorialidad en la periferia metropolitana: Topofilias y topofobias*, in Reguillo R., Godoy M. (eds.), *Ciudades translocales: Espacios, flujo y representación. Perspectivas desde las Americas*, SSRC-ITESO, Guadalajara.
- Lindón A. (2006), *Geografías de la vida cotidiana*, in Hiernaux D., Lindón A. (eds.) *Tratado de Geografía Humana*, Anthropos-UAM-I, Barcelona.
- Martinez Alier J., *Ecologia dei poveri*, Jaca Book, Milano.
- Matthey L. (2005), *Éthique, politique et esthétique du terrain: cinq figures de l'entretien compréhensif*, in "Cybergeog: European Journal of Geography", disponibile online: <http://cybergeog.revues.org/3426>.

- Palma F. (2012), *Dimensioni dell'abitare dopo il sisma. L'Aquila tra territorialità, emergenza e CASE*, in Calandra L.M. (a cura di), *Territorio e democrazia. Un laboratorio di geografia sociale nel doposisma aquilano*, L'Una, L'Aquila.
- Palma F. (2016), *Le competenze spaziali e i saperi geografici: dalla mappa al territorio*, in Calandra L.M., González Aja T., Vaccarelli A. (a cura di), *L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Raffestin C. (1980), *Pour une géographie du pouvoir*, Litec, Paris.
- Raffestin C. (2013), *Il diritto all'abitare*, in Bernardi C., Brancaccio F., Festa D., Menni B.M. (a cura di), *Fare spazio. Pratiche del comune e diritto alla città*, Mimesis Kosmos, Milano.
- Schrag C.O., Ramsey E. (1994), *Method and phenomenological research: humility and commitment in interpretation*, in "Human Studies", 17, 1.
- Tuan Y.F. (1977), *Space and Place: The Perspective of Experience*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Taylor C. (1998), *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*, Boréal, Montréal.
- Turco A. (1988), *Verso una teoria geografica della complessità*, Unicopli, Milano.
- Turco A. (2010), *Configurazioni della territorialità*, FrancoAngeli, Milano.
- Turco A. (2000), *Pragmatiques de la territorialité: Compétence, science, philosophie*, in Lévy J., Lussault M. (dir.), *Logiques de l'espace, Esprit des Lieux. Géographies à Cerisy*, Belin, Paris.
- Turco A. (2014) (a cura di), *Paesaggio, luogo, ambiente. La configuratività territoriale come bene comune*, Unicopli, Milano.
- van Asselt M.B.A., Rijkens-Klomp N. (2002), *A look in the mirror: reflection on participation in integrated assessment from a methodological perspective*, in "Global Environmental Change", 12.

Parte IV

Il lavoro pedagogico nelle situazioni di catastrofe

13. Educazione, catastrofe, resilienza, resistenza: il lavoro di cura socio-educativo in emergenza

di *Alessandro Vaccarelli*

13.1. Per una pedagogia dell'emergenza

L'accostamento tra pedagogia e catastrofi ha attirato l'attenzione degli studiosi soltanto da pochi anni. Abbiamo tuttavia grandi precedenti storici che vale la pena ricordare per riaccendere un dibattito pedagogico su questi temi, rispetto ai quali ci limitiamo, in questa sede, solo a fare dei brevi cenni (cfr. Isidori, Vaccarelli, 2012, 2013; Vaccarelli, 2016): Rousseau, Voltaire e Kant e le loro considerazioni sul terremoto di Lisbona, che finalmente aprono la via dell'emancipazione della cultura europea da un orientamento superstizioso e fatalista, e aprono il terreno al pensiero razionale e scientifico (Tagliapietra, 2004); Maria Montessori, il terremoto di Reggio Calabria e Messina del 1908 e l'intervento con l'infanzia terremotata (Isidori, Vaccarelli, 2013); Luigi Orione e il terremoto di Avezzano del 1915; sempre Maria Montessori, i profughi di guerra e l'idea di istituzione della Croce Bianca per l'infanzia nelle situazioni di catastrofe (Pironi, 2016; Vaccarelli, 2016); Janus Korczack, il suo lavoro con gli orfani del Ghetto di Varsavia e la *Shoah* (che letteralmente significa "catastrofe") (Vaccarelli, 2016); Reuven Feuerstein, il cui metodo trae origine dall'esperienza con soggetti sopravvissuti ai *lager* nazisti; Danilo Dolci e il lavoro nel post-terremoto del Belice (*ibidem*). Poiché le catastrofi sono fatti sempre umani, perché oltre all'evento comprendono anche le risposte delle persone e delle società, la pedagogia dovrebbe iniziare ad interrogarsi, come d'altronde altre scienze umane hanno fatto, su questioni che la riguardano e che contemplano non solo la gestione del trauma e lo sviluppo delle capacità resilienti negli individui e nei gruppi, ma anche la ricostruzione dei progetti di vita dei singoli come delle comunità, nonché, ultima ma non ultima, l'educazione al rischio e alla prevenzione.

Un'idea di pedagogia dell'emergenza si rivela particolarmente utile se consideriamo l'*aiuto* in situazioni di catastrofe, spesso concepito solo come

soccorso medico e psicologico, dentro una prospettiva a maglie larghe, e se affrontiamo le questioni che consentono di indagare anche ambiti nuovi del sapere pedagogico, al fine di arricchire un'idea di pedagogia impegnata e militante che sempre più si pone come sfida per affrontare le complessità del mondo sociale (Tomarchio, Ulivieri, 2015). Ciò anche perché ci troviamo a vivere in un Paese fortemente a rischio dal punto di vista sismico, idro-geologico e vulcanologico, che poco ha lavorato sulla prevenzione e su una corretta gestione dei processi di ricostruzione (materiale e immateriale) che coinvolgono le comunità colpite.

Dove c'è educazione, troviamo l'idea di *cura* e le pratiche di *cura*. Le catastrofi e le emergenze diventano contesti in cui la cura, lungi dall'essere intesa in senso restrittivo, limitata ai *setting* terapeutici di carattere medico o psicologico, allargandosi alle maglie dell'educativo, fornisce un'attenzione globale che vede la possibilità di un intervento, sistemico e sistematico, sui soggetti, considerati nelle loro individualità, sulle relazioni sociali, sulle istituzioni educative, sulle comunità (Tramma, 2008, 2015). Come ci ricordava Riccardo Massa a proposito della sua idea di *clinica della formazione*, il rifuggere da una destinazione strettamente terapeutica non significa non poter riconoscere «la funzione terapeutica latente della formazione, così come quella educativa altrettanto latente di qualunque relazione terapeutica» (Massa, 2004, p. 27). Insieme a questa idea di *cura educativa*, che analizzeremo meglio successivamente, troviamo altri due concetti che le catastrofi mettono al centro delle questioni che aprono: la *resilienza* e la *resistenza*, che, come meglio vedremo, sono declinate l'una verso le sfide individuali, l'altra verso quelle di carattere comunitario. Resilienza e resistenza, in pedagogia, sono entrambe connotate da trame di carattere etico-politico, soprattutto quando le emergenze, spesso inquinate dalle logiche della *shock economy* (cfr. Klein, 2007; Puglielli, *infra*), prendono derivate che mettono a dura prova le persone, le comunità, i territori, rispondendo solo ai bisogni di investitori esterni e a gruppi che nutrono esclusivamente interessi politici ed economici.

13.2. Catastrofi ed emergenze: i fronti dell'intervento educativo

“Catastrofe” ha una derivazione dalla lingua greca: il verbo *strépho*, che ha, tra i suoi diversi significati, quelli di: «“girare” nel senso di “girare la barra del timone”, mutando rotta, oppure “volgere lo sguardo”, “ruotare le pupille”, cambiando panorama» (Tagliapietra, 2004, p. VII). Nel medioevo il termine sopravvive soltanto all'interno di un lessico specialistico, ad esempio di tipo medico, ad indicare l'alterazione e la patologia dei pro-

cessi digestivi. È in piena modernità, con il terremoto di Lisbona del 1755, che “catastrofe” comincia ad avvicinarsi ai significati di annientamento, consumazione dello stato delle cose, ma anche di trasformazione, salto da un ordine ad un altro, immediato cambio di direzione, sconvolgimento radicale e irreversibile. In tale direzione «la catastrofe non è solo una figura tradizionale della distruzione e dell’annientamento, ma un simbolo poderoso della trasformazione». Se nel medioevo il disastro (da *dis-astrum*, astri avversi) sopraggiunge ad annunciare la collera divina, ora la catastrofe prefigura l’idea del cambiamento, in linea con un altro significato di questa parola utilizzato in ambito drammaturgico: nella voce *Catastrophe* dell’*Encyclopédie* il termine viene ricondotto al cambiamento o alla trasformazione che giunge al termine dell’azione d’un poema drammatico, e che la porta a compimento (*ibidem*). Veniamo all’emergenza.

Tale concetto, va chiarito, e disambiguato rispetto all’uso che nel linguaggio pedagogico ne viene spesso fatto, quando ci si riferisce, ad esempio, ad emergenze educative legate a processi di trasformazione sociale, a emergenze sociali di vario tipo, a bisogni emergenti in campo formativo.

Tale uso rimanda ad un insieme di significati tesi a descrivere dati situazionali relativi a fenomeni in emersione che richiedono risposte e strategie da applicare sul breve e sul medio periodo. Tuttavia, anche in relazione ai significati che altre scienze adottano, possiamo circoscrivere la nostra attenzione intorno ad un ambito più ristretto, che prende in considerazione l’idea di catastrofe (e quindi di improvviso mutamento di scena) e un’idea di rischio considerata in relazione alla prevenzione degli stessi eventi catastrofici. In tal senso, le risposte di un sistema non possono che avere, inequivocabilmente, i caratteri di tempestività, rapidità, esecuzione nell’immediato verificarsi di un evento. Con *disastro* e con *catastrofe* descriviamo fenomeni che producono nei sistemi sociali danni osservabili e tangibili, fanno emergere comportamenti straordinari, comportano di frequente costi umani, sociali, infrastrutturali significativi, interrompono o alterano i processi nel sistema economico-produttivo; con *emergenza* possiamo considerare non solo quanto appena descritto, ma anche il carattere di reattività del sistema stesso attraverso l’applicazione di procedure più o meno efficienti, sempre e comunque volte a ristabilire uno stato di equilibrio. Il termine “emergenza” include nella sua etimologia (dal latino *ex-mergere*, uscire fuori dall’acqua, spiccare, risaltare, sorgere) tanto l’evento in sé considerato (improvviso e spesso impreveduto, disastroso e catastrofico), quanto la capacità del sistema di sopportarlo e la sua reattività volta a ripristinare nel più breve tempo possibile le condizioni di sicurezza e di equilibrio. La pedagogia in tale direzione può porsi come scienza-chiave almeno su tre fronti (Isidori, Vaccarelli, 2013):

1. il fronte della prevenzione e dell'educazione al rischio, dell'acquisizione di atteggiamenti che si associano alla messa in atto di procedure di comportamento ('il cosa fare se...'), e che sollevano anche questioni di più ampia portata, che investendo le questioni ambientali, territoriali, politiche, valoriali in stretto rapporto con la dimensione etica (in un Paese, come l'Italia, che, pur correndo numerosi rischi di tipo idro-geologico, vede avvicinarsi catastrofi dai risvolti scandalosi anche in tema di prevenzione). La prevenzione e l'educazione al rischio non possono limitarsi, stando alle esperienze e alle riflessioni più aggiornate, ad un semplice processo di trasmissione di conoscenze di base (Shiroshita, 2018);
2. il fronte della gestione dell'emergenza, se è vero che ogni catastrofe apre questioni che impattano in modo straordinario sulla vita delle persone e delle comunità: i vissuti psichici richiedono una cura anche di tipo educativo (educare alla resilienza, riprogettare l'esistenza, riformulare l'esperienza traumatica attraverso tecniche educative, ecc.); le questioni sociali e territoriali (riorganizzare la scuola e i servizi educativi, evitare fenomeni di marginalità sociale, di sgretolamento delle comunità e dei rapporti sociali, educare alla resistenza sociale a fronte delle eventuali forze politico-economiche in odore di speculazione, ecc.) non di meno implicano l'analisi pedagogica e l'intervento educativo;
3. il fronte della gestione del post-emergenza, che rischia spesso di assumere l'aspetto di cronicizzazione della fase emergenziale. Occuparsi di educazione all'interno di una comunità colpita da una catastrofe (sia essa di tipo naturale, ambientale, bellica) significa interessarsi del senso della prospettiva della comunità stessa, di un lavoro sull'identità sociale e al contempo sul progetto diremo, resistenziale, di un "cambiamento di scena" che non sia sottrattivo rispetto al prima, ma migliorativo almeno in termini valoriali.

Il lavoro pedagogico in emergenza non va confuso dunque come una soluzione "tampone" alle varie situazioni, con l'intrattenimento, ma deve proiettare, persone e comunità, verso la ricerca di nuovi equilibri, di nuovi progetti individuali e sociali anche esplorando le strade della resistenza. È lo stimolo, freiriano, all'essere di più (Catarci, 2016; Freire, 2002; Zizioli, 2014): molto di più che una vittima, molto di più che uno sfollato, molto di più che un assistito.

13.3. Resilienza, resistenza, cura educativa

"Saltare all'indietro per prendere un'altra direzione" è il significato del termine *resilire*, da cui la parola *resilienza* prende forma (cfr. Malaguti,

2005; Vaccarelli, 2016). È il salto all'indietro, il ritrovarsi in un punto iniziale o di svolta, che però può prevedere, oltre al dolore, al disorientamento, al sentire le forze esaurirsi, nuove scommesse e possibilità di (tras)formazione. Catastrofe e resilienza contengono nelle loro radici etimologiche l'idea generale di cambiamento, di punto di snodo di una vicenda umana. La resilienza indica la capacità di affrontare le avversità e di uscirne rafforzati e aperti alla ricerca di nuovi equilibri (Malaguti, 2005; Vaccarelli, 2016). La letteratura sulla resilienza ha origine dai primi lavori di Werner (1982), che ha individuato i percorsi che permettono l'avvio di processi positivi quando si incontrano condizioni di vita eccezionalmente critiche. In letteratura si è discusso se la resilienza sia un tratto di personalità fisso e misurabile o un processo dinamico e dunque sensibile al processo educativo. Kumpfer (1982) individua sei fattori che spiegano tale costrutto: eventi stressanti, contesti ambientali, processi di interazione tra persona e ambiente circostante, fattori di resilienza interna, processo di resilienza e adattamento. Richardson (2002) ha proposto quattro categorie che rendono le persone resilienti: spontaneità, etica, nobiltà d'animo, intuito. Per Richardson le qualità resilienti sono innate, ma vanno nutrite e rafforzate durante il corso della vita. È in questo senso che la resilienza investe la natura educabile del soggetto umano. Da questi studi emerge l'idea che tra i possibili meccanismi responsabili della capacità di resilienza vi siano le strategie di *coping* e *l'appraisal*, vale a dire gli sforzi cognitivi e comportamentali per trattare richieste specifiche interne o esterne, che sono valutate come eccessive ed eccedenti le risorse di una persona (*coping*) e la capacità di valutazione delle situazioni che avviene grazie ai *precursori cognitivi* e alle emozioni. Ad esse si aggiungono 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).

Risolvere i problemi della catastrofe unicamente all'interno dei temi del trauma, dello *stress* e, dunque, della resilienza, sarebbe fortemente riduttivo.

La catastrofe genera spesso oppressione, anche di carattere politico. Su questo le considerazioni sulla *shock economy* di Naomi Klein (2007), dunque su quell'economia delle catastrofi che si attiva solo a sostegno di interessi economici e politici esterni, disgregando i gruppi e le comunità, molto dovrebbero far riflettere rispetto alle risposte educative e pedagogiche, chiamate non solo ad affrontare le questioni strettamente connesse alla *resilienza*, ma anche quelle legate alla dimensione etica e politica della *resistenza*. Così è stato nel terremoto aquilano (cfr. Puglielli, *infra*), dove, a valle delle scelte insediative (molto dispendiose per lo stato e svolte senza un reale processo partecipativo) che hanno portato alla costruzione di ben 16 agglomerati, molto distanti tra di loro e disposti circolarmente rispetto

al centro storico distrutto, si è via via definito un senso dell'abitare "atopico" (Calandra, 2012), in cui il rifiuto del luogo diventa l'espressione più evidente di un più ampio disagio psicosociale (Vaccarelli, 2015; Vaccarelli, Ciccozzi, Fiorenza, 2015).

La *resistenza* (Mantegazza, 2000; Contini, 2009) fa emergere il senso sociale, etico, e non ultimo, pedagogico di sé, quale direzione, percorso, strumento per affermarsi come cittadini, dunque come individui e come collettività e per affermare il diritto alla vita di territori e di comunità ferite, quale spazio passato, presente e futuro che possa conferire identità e appartenenza. Da un punto di vista pedagogico, di una resistenza istituzionale e della necessità di definire e/o valorizzare buone pratiche educative, innovative, orientate al presente e al futuro, che consentano soprattutto alla scuola di farsi promotrice di un senso della cittadinanza consapevole e partecipata. Ma *resistenza* anche di fronte alle scelte a monte (scelte insediative, tecniche edilizie poco sicure che coinvolgono anche e addirittura gli edifici scolastici, mancata prevenzione, ecc.), che, se per le vittime possono rappresentare il "senno di poi", per il resto di un Paese a rischio possono essere il monito e lo sprone per assumere finalmente altre direzioni. "Prima" dell'emergenza troviamo la prevenzione, l'educazione al rischio, al senso etico, senza le quali non possiamo andare troppo lontani da uno *status quo* che contempla - a seguire di ogni evento sismico - la catastrofe che poteva essere contenuta, i morti che potevano continuare a vivere, la distruzione che poteva essere evitata (Vaccarelli, 2012). La prevenzione e l'educazione al rischio stimolano la pedagogia ad allargarsi ad un'idea di spazio (scolastico, di vita, urbano, lavorativo) tutta da frequentare e da esplorare, in cui la stessa idea di *cura* si allarga dalla dimensione intima e immateriale della relazione alla dimensione materiale e tangibile del contesto di vita e di formazione. Come sostiene Ulivieri, occorre far maturare la partecipazione attiva e responsabile, nella risoluzione dei problemi e delle relazioni, favorendo così per l'oggi e per il futuro lo sviluppo di un nuovo sapere fondamentale, pertinente, necessario, un'etica del genere umano, ambientale, sia locale che globale, in cui l'uomo quotidianamente si riconosca nella sua individualità, nella sua comunità e nella sua società (Ulivieri, 2015a, p. 16). Un monito questo, per restituire senso, significato e orizzonte, all'educazione in tempi di nichilismo, il quale nichilismo può attraversare anche più duramente del normale i contesti segnati dalle catastrofi. Su questa prospettiva molto avrebbe da dirci la pedagogia di Paulo Freire (2011) e la sua idea di liberazione dall'oppressione attraverso percorsi di coscientizzazione, presa di consapevolezza e, potremmo dire, di *resistenza culturale*. Un lavoro che investe i processi educativi, formali e informali, anche nell'ottica dell'educazione degli adulti, chiamando in causa parole chiave e generatrici di democrazia come: partecipazione, equità, diritti di

cittadinanza (cfr. Puglielli, *infra*). E, come ci ricorda Traverso (2016a), è necessario inoltrarsi in un lavoro di progettazione che, sempre, impone il controllo e la gestione di variabili che afferiscono ad ambiti scientifici di diverso tipo, nonché l'adozione dei principi di flessibilità, innovazione e sostenibilità.

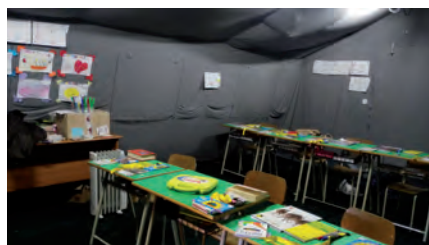
13.4. La cura educativa nelle situazioni di catastrofe

Per parlare di *cura educativa*, partiamo dal tema della *gettatezza* di cui ci parla Martin Heidegger in *Essere e tempo*, che ha molto influenzato la riflessione pedagogica contemporanea, soprattutto quando declinata all'idea di "cura" (ad es.: Contini, 2009; Palmieri, 2000; Fadda, 2002). *Essere gettati nel mondo*, ognuno con il proprio "destino", è una condizione ontologica, che ci accomuna e che al tempo stesso ci distingue nelle innumerevoli possibilità di essere: possiamo nascere dentro un corpo sano o malato, trovarci in un qui e in un'ora "giusto o sbagliato" che sia, in un tempo storico e in uno spazio geografico piuttosto che in altri, a prenderci le condizioni che il caso ci assegna. La catastrofe ha lo straordinario potere di generare, nelle persone che la esperiscono, l'intuizione della *gettatezza*: il mondo fino ad ora percepito con il distacco di chi sente di dominare – sottraendo ad esso la percezione di rischio e attribuendo all'*altro da sé* (lontano cognitivamente e geograficamente) l'immagine iper-oggettivata della *vittima-di-cose-a-noi-superiori* (il terremotato, lo sfollato, la vittima del bombardamento, dell'attentato terroristico ecc.) – è un mondo che all'improvviso, sgretolandosi sotto i nostri occhi, o cadendoci addosso, si svela effettivamente come mondo che ci appartiene e a cui apparteniamo. Un mondo di incertezze, di vulnerabilità, di precarietà, di trasformazioni e anche, paradossalmente, di *paure liquide* (Bauman, 2009). Altrove si è detto che ciò investe non solo la percezione del mondo nella sua dimensione naturale, ma anche nella sua dimensione storica: la sensazione di *fine della storia* che apre all'illusione che il nostro sistema di vita, il nostro benessere, le nostre condizioni di sicurezza siano sospesi in un vuoto temporale, in una indeterminatezza a-storica, e che, quindi, non potranno mai essere travolti dalla Storia stessa (Vaccarelli, 2016). Un mondo, tra le altre cose, in cui le rappresentazioni delle infanzie (come vengono "pensati" i bambini) devono sempre fare i conti con le "infanzia vissute" (Traverso, 2016). Come Contini ha evidenziato (2009), la considerazione della *gettatezza*, da intendersi anche come "condizione data" – tra strutture soggettive della personalità e condizioni oggettive che il mondo impone al soggetto – interroga sul compito fondamentale dell'educazione: vale a dire l'apertura di possibilità, di superamento della *condizione data* attraverso la facoltà di scelta – quale

risultato e ricaduta dell'educazione sull'esistenza dei soggetti – e attraverso la possibilità di emancipazione. Possibilità, quest'ultima, che stabilisce il compito, l'impegno e la responsabilità che l'educazione assume soprattutto nei confronti di coloro che la *gettatezza* ha reso svantaggiati e più deboli (*ibidem*). L'esperienza della catastrofe svela ad un soggetto umano che «non è solo scelta, azione, intenzione ma anche in misura tutt'altro che trascurabile, caso e destino», come ci ricorda Fadda (2002, p. 102), le sue nudità di fronte a ciò che non è in suo potere prevedere e controllare. Nel giro di pochi istanti, la catastrofe può riportare l'uomo e la donna ad una condizione “primordiale”, di nudità di fronte alla realtà e al dolore dell'*annientamento* e dell'*azzeramento*. Se, ancora con Fadda, «a formarci non è solo l'atto intenzionale (l'educazione) ma anche e in misura notevole il caso, l'evento» (2005, p. 102), allora potremmo dire che la catastrofe stessa ha in sé un potere tras-formativo che può prendere direzioni molto diverse tra loro. Può formare l'individuo al ripiegamento, all'angosciosa «pietrificazione dell'esperienza» (Ligi, 2013), alla rassegnazione per una vita da votare al dolore, alla perdita, alla negazione o all'allontanamento, oppure può spingerlo a riformulare l'esperienza di vita, nella ricerca di nuovi equilibri e nella ricostruzione dei progetti, con consapevolezza e saperi del tutto nuovi. Non a caso abbiamo utilizzato le due figure di *annientamento* e *azzeramento*: l'una “pietrifica” e fa regredire, l'altra, per quanto complessa e dolorosa, è potenzialmente carica di progressione, di rilancio, di progetto futuro, ma anche di resilienza. *L'esser gettati* in una catastrofe implica tante altre condizioni di *gettatezza*: posso essere bambina o adulto, posso essere un membro della comunità o un ospite passeggero, posso essere nativo o migrante, posso svolgere la mia professione in un luogo travolto da un terremoto, un'alluvione, un bombardamento. L'educazione entra in gioco come risposta emancipativa, che tiene conto di tutte le ramificazioni del trauma (dei traumi, individuali o collettivi che siano), per consentire agli individui e alle comunità di ristabilire (e riscoprire) il rapporto con il loro mondo messo a nudo dalle “verità” radicali della catastrofe.

La pedagogia nei contesti emergenziali spinge allora a nutrire meglio e più consapevolmente qualsiasi relazione educativa di quella “struttura esistenziale” – la *cura* – che permette la «formazione, il romanzo individuale, la costruzione soggettiva dell'esistenza» (Palmieri, 2000, p. 38). La *cura*, in emergenza, richiama diversi tipi di relazione, da quelli che si definiscono all'interno di *setting* di tipo strettamente terapeutico (medico e psicologico *in primis*), a quelli che sono improntati alla relazione educativa (formale, informale, istituzionale e non). In questa direzione, va declinata la più generale definizione di *cura* e le sue direzioni, come ha notato Fadda, sul sé, sull'altro, sul mondo (Fadda, 2002). La cura sul sé e sull'altro implicano fortemente la relazione di aiuto (Canevaro, Chierigatti, 1999) e

lo sviluppo della resilienza. Considerata dal punto di vista del pedagogo, dell'insegnante, dell'educatore, ciò significa *curare il sé* e la propria resilienza personale e professionale: ciò sia che si tratti di un educatore/insegnante/pedagogo che è vittima diretta della catastrofe (perché membro della comunità colpita e dunque in senso stretto *vittima*) sia che si tratti di vittima di secondo livello (arrivato successivamente, nei panni di "soccorritore"). Curare il sé e la promozione della propria resilienza significa poter garantire anche la resilienza altrui (dell'alunno e dell'alunna, della famiglia vulnerabile, del collega, in generale degli attori coinvolti) per diventare, da soggetto resiliente, anche "tutore di resilienza" (Cyrulnik 2005). La *cura del mondo*, nei contesti emergenziali, rimanda sicuramente alle dimensioni comunitarie e alla *resilienza-insieme* (quella che si sperimenta in quanto gruppo identitario), che quando si carica di valenze etico-politiche diventa, in maniera pervasiva, *resistenza* (Mantegazza, 2000; Contini, 2009, Vaccarelli, 2017b), penetrando nelle *forme sociali dell'educazione* (Catarci, 2014 e *infra*).



La scuola in tenda a Cittareale (Istituto onnicomprensivo di Amatrice)

Bibliografia

- Bauman Z. (2009), *Paura liquida*, tr. it.: Laterza, Roma-Bari.
- Calandra L.M. (2012), *Territorio e democrazia. Un laboratorio di geografia sociale nel doposisma aquilano*, L'Una, L'Aquila.
- Canevaro A., Chierigatti A. (1999), *La Relazione di Aiuto. L'incontro con l'Altro nelle Professioni Educative*, Carocci, Roma.
- Catarci M. (2014), *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*, FrancoAngeli, Milano.
- Catarci M. (2016), *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Contini M. (2009), *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, CLUEB, Bologna.

- Cyrułnik B. (2005), *Abbandono e tutori di resilienza*, in Cyrułnik B., Malaguti E. (a cura di), *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami positivi*, Erickson, Trento.
- Fadda R. (2002), *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Armando, Roma.
- Fadda R. (2005), *Scelta e caso nei processi formativi. La nascita e la morte come «eventi destinali» portatori di senso e di significato pedagogico*, in D'Alessandro L., Sarracino, V., *Saggi di pedagogia contemporanea. Studi in onore di Eliana Frauenfelder*, ETS, Pisa.
- Forino G., Bonati S., Calandra L. M., (2018), *Governance of Risk, Hazards and Disasters. Trends in Theory and Practice*, Routledge, London.
- Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi*, tr. it.: Ega, Torino.
- Garista P. (in corso di stampa), *Come canne di bambù. Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2012), *Formazione e apprendimento in situazioni di emergenza e post-emergenza*, Armando, Roma.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2013), *Pedagogia dell'emergenza/Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*, FrancoAngeli, Milano.
- Klein N. (2007), *Shock Economy. L'ascesa del capitalismo dei disastri*, Rizzoli, Milano.
- Kumpfer L.K. (1999), *Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework*, Academic/Plenum, New York.
- Ligi G. (2013), *Il disastro come evento culturale*, in Sbattella F., Tettamanzi M. (a cura di), *Fondamenti di psicologia dell'emergenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Macinai E. (2013), *Pedagogia e diritti dei bambini: uno sguardo storico*, Carocci, Roma.
- Malaguti E. (2005), *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Erickson, Trento.
- Mantegazza R. (2000), *Filosofia dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano.
- Massa R. (2004), *La clinica della formazione*, in Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano.
- Palmieri C. (2000), *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, FrancoAngeli, Milano.
- Pironi T. (2016), *Da Maria Montessori a Margherita Zoebeli: l'impegno educativo nei confronti dell'infanzia traumatizzata dalla guerra*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 8:2.
- Richardson G.E. (2002), *The metatheory of resilience and resiliency*, in "Journal of Clinical Psychology", 58:3.
- Shiroshita H. (2018), *Is disaster education just knowledge transmission? Co-learning and disaster governance in Japan*, in Forino G., Bonati S., Calandra L. M., (2018), *Governance of Risk, Hazards and Disasters. Trends in Theory and Practice*, Routledge, London.
- Tagliapietra A. (2004), *Voltaire, J.J. Rousseau, I. Kant. Sulla catastrofe. L'illuminismo e la filosofia del disastro*, Bruno Mondadori, Milano.

- Tomarchio M., Ulivieri S. (2016), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa.
- Tramma S. (2009), *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, FrancoAngeli, Milano.
- Tramma S. (2008), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- Traverso A. (a cura di) (2014), *Reti e storie per innovare in educazione. Approcci di ricerca e complessità*, ETS, Pisa.
- Traverso A. (2016a), *Metodologia della progettazione educativa. Competenze, strumenti e contesti*, Carocci, Roma.
- Traverso A. (a cura di) (2016b), *Bambini pensati, infanzie vissute*, ETS, Pisa.
- Ulivieri, S. (2015a), *La mission sociale dell'educazione e della scuola*, in "Pedagogia oggi", 2.
- Ulivieri, S. (2015b), *Ripensare la scuola nella società di oggi*, in "Pedagogia oggi", 2.
- Vaccarelli A. (2012), *La generazione dei senza-città. I bambini dell'Aquila dopo il terremoto*, in Corsi M., Ulivieri S., *Progetto generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa.
- 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*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education", 10, 3.
- Vaccarelli A., Ciccozzi C., Fiorenza A. (2016), *Resilienza, socialità, intervento pedagogico a cinque anni dal sisma: una ricerca-azione nelle scuole primarie*, in "Epidemiologia e prevenzione", 2:40.
- Vaccarelli A. (2016), *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Vaccarelli A. (2017a), *Le professioni educative negli scenari di catastrofe: l'esempio del progetto "Velino for Children" e la formazione degli insegnanti (Amatrice, 2016/2017)*, in "Formazione e insegnamento", 15:2.
- Vaccarelli A. (2017b), *Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe*, in "Pedagogia oggi", 2.
- Vaccarelli A., Mariantoni S. (2018), *Children after a natural disaster. Materials for educators and teachers*, FrancoAngeli, Milano.
- Werner E.E., Smith R.S. (1982), *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*, McGraw Hill, New York.
- Zizioli E. (2014), *Essere di più. Quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere*, Le Lettere, Roma.

14. L'uso del mediatore narrativo cinematografico come strumento educativo e formativo nelle situazioni emergenziali e post-emergenziali

di *Fabio Bocci*

«L'esperienza filmica, sia che si realizzi un film in qualità di autore sia che la si viva come spettatore, è sempre un evento pedagogico».

Gualtiero Herrani,
El Cine! Cuánta pasión, 1972

14.1. Premessa

Nel settembre del 2004, all'indomani della strage nella scuola Beslan dove hanno perso la vita circa trecento persone, fra le quali 186 bambini, Giovanni Bollea, padre della neuropsichiatria infantile in Italia, in un'intervista rilasciata a un telegiornale nazionale richiamava l'attenzione degli adulti educatori, in particolare gli insegnanti, su un elemento piuttosto significativo.

Simili eventi, ampiamente *coperti* dai media con dovizie di particolari, anche se lontani fisicamente, potevano avere un impatto notevole sul piano psicologico soprattutto nei più giovani in quanto capaci di incidere sul senso di sicurezza personale e collettiva, introducendo il rischio di veri e propri disturbi quali ansia, angoscia, disorientamento.

Ovviamente questa condizione può ingenerarsi non solo rispetto a eventi tragici scaturiti dalla mano dell'uomo (vedi gli attentati terroristici, le guerre come quella in Siria segnate da costanti massacri di innocenti, le stragi nelle scuole compiute da ex studenti o esaltati di varia estrazione) ma anche laddove è la natura *metterci lo zampino*.

Possiamo fare riferimento all'effetto che hanno avuto lo Tsunami del 2004, le tempeste e gli uragani abbattutisi recentemente in varie parti e del mondo, le inondazioni e certamente i terremoti, come quelli nostrani dell'Aquila (2009) dell'Emilia (2012) e più recentemente dell'*Italia Centrale* (2016) o dell'Isola di Ischia (2017).

È facilmente intuibile che se c'è un rischio di destabilizzazione psicologica in chi assiste mediaticamente a queste rappresentazioni, tale fattore

diviene di altissima probabilità e intensità in chi è protagonista diretto di tali catastrofi con tutte le implicazioni che ne conseguono.

Come hanno giustamente evidenziato Maria Vittoria Isidori e Alessandro Vaccarelli nel loro lavoro di ricerca-partecipata (ci viene da dire ricerca militante) a seguito del terremoto aquilano, simili eventi catastrofici «mettono in grave crisi sicurezze e conoscenze pregresse e consolidate, le gerarchie dei valori e dei ruoli, le immagini di sé» (Isidori, Vaccarelli, 2012, p. 49).

Tutto ciò ha una ricaduta sui processi di significazione, in quanto «la possibilità di orientarsi e adattarsi all'ambiente, naturale e sociale, dipende per la specie umana, dalla capacità di elaborare e condividere matrici di senso» (*ibidem*).

Pertanto, mai come nei casi di eventi catastrofici che generano *stress* e veri e propri traumi (che sono tali nell'accezione più autentica del termine senza che necessariamente si determini la diagnosi di *Disturbo Post Traumatico da Stress*) è possibile parlare di *spaesamento*, il quale richiede – sia nella situazione emergenziale sia post emergenziale – un'azione educativa finalizzata alla riconfigurazione del sé individuale e collettivo.

Si tratta chiaramente di un'azione che richiede il coinvolgimento sinergico di tutti gli attori coinvolti (la scuola, la famiglia, il territorio) che devono non solo agire di concerto, ma generare una rete di supporto alla e di sviluppo della resilienza dei singoli e della collettività.

Riprendendo le parole di Andrea Canevaro (2001) infatti, possiamo definire la resilienza come una capacità, non tanto e non solo di *resistere alle deformazioni*, quanto di attivare (all'interno di un processo di comprensione) come possano essere ripristinate le proprie e altrui *condizioni di conoscenza ampia*, esplorando spazi che vanno al di là di *quello delle invasioni*, scoprendo dimensioni che rendano possibile la propria struttura.

Si tratta evidentemente di un processo di *destrutturazione e ristrutturazione* continua delle proprie risorse interiori, quali quelle intitolate alla *consapevolezza*, all'*indipendenza* e all'*iniziativa* (Isidori, Vaccarelli, 2013) che ha bisogno, sia in ottica preventiva sia nelle situazioni emergenziali e post emergenziali, di mediatori che svolgano quella funzione che giustamente attribuisce Andrea Canevaro di *pietre che affiorano*. Scrive Canevaro in proposito: «per rappresentare la figura dei mediatori possiamo utilizzare la metafora di chi vuole attraversare un corso di acqua che separa due sponde e non vuole bagnarsi: mette dunque i piedi sulle pietre che affiorano. Forse butta una pietra per costruirsi un punto di appoggio dove manca. Questi appoggi sono i mediatori, coloro che forniscono sostegno e che si collegano uno all'altro. Un mediatore è come un semplice sasso su cui appoggiare il piede per andare all'altra riva. L'importante è costruire collegamenti e andare avanti. Se un mediatore non invitasse a quello successivo,

non sarebbe più tale. Potrebbe trasformarsi in feticcio, in prigionia, in sosta forzata, in illusione di paradiso raggiunto» (Canevaro, 2008, pp. 8-9).

Lo studioso, sulla base di queste premesse, indica poi quelle che dovrebbero essere le caratteristiche riconoscibili (e, aggiungiamo, auspicabili) dei mediatori. Un mediatore:

1. deve avere la possibilità di aprire e rinviare alla pluralità di mediatori, sia per sostituire che per accompagnare ed evolvere il mediatore utilizzato in un certo periodo della vita;
2. deve costituire un punto di convergenza di sguardi diversi, essendo un oggetto esterno al soggetto e visibile da altri con un significato in parte condiviso e in parte non condiviso. Deve poter permettere di far convivere diversità e unità;
3. può rappresentare il soggetto senza comprometterlo: può saggiare un terreno insicuro, esplorare un ambiente, anche relazionale, senza che eventuali insuccessi deprimano o feriscano il soggetto;
4. deve essere malleabile, per poter riflettere l'impronta che il soggetto vi pone senza che questa sia definitiva ma sempre perfezionabile. Può permettere di esercitare l'impronta soggettiva, sperimentando gli aspetti creativi ma anche distruttivi, essendo nello stesso tempo attore e spettatore;
5. deve poter condurre e guidare una sperimentazione di sé da parte del soggetto, senza che questi si senta giudicato in maniera tale da compromettere altre esperienze.

Ebbene, dal nostro punto di vista, tra i tanti e possibili mediatori quelli narrativi ri-assumono tutte queste caratteristiche.

Sono frutto di e aprono ad altri mediatori. Sono punti di convergenza tra un Io *narrante* e un Io che *legge* la *storia narrata* e che a sua volta fa propria secondo una modalità di reciprocità che è al tempo stesso immersiva (stare dentro situazione narrata) e astrattiva (guardare alla/riflettere sulla situazione narrata). Per questa ragione sono anche malleabili, ossia fluidi, dinamici, flessibili.

I mediatori narrativi possono rappresentare il soggetto senza però *comprometterlo*, proprio in virtù del loro porsi come una *zona franca* nella quale i processi di *proiezione* e di *identificazione* sono mediati dalla narrazione. Per tale ragione sono anche luoghi di sperimentazione del sé, poiché le proiezioni e le identificazioni con i protagonisti della vicenda narrata (anche nell'eventualità di un sé narrante in chiave autobiografica) attenuano se non eliminano del tutto i rischi di sentirsi giudicati.

I mediatori narrativi, dunque, sembrano trovarsi in piena sintonia con una idea di formazione intesa come *esperienza trasformativa*, in cui «l'ampliamento degli orizzonti culturali deriva non solo dall'apprendimento di nozioni, ma da una sensibilizzazione emotiva tale da consentire un legame tra *ciò che si sa* e *ciò che si sente*» (Carboni, Cuzzolaro, 1984).

Tale esperienza trasformativa (che avviene a livello sia individuale sia collettivo) – pertanto – si realizza per mezzo dell'azione sinergica di tre variabili altamente rilevanti sul piano pedagogico: a) la presenza di una soggettività apprendente; b) ciò che tale soggettività già conosce (in generale e in merito al soggetto/oggetto di apprendimento; c) ciò che la soggettività apprendente sente, sia in rapporto al sé generale, sia al sé come soggetto di conoscenza in senso ampio, sia, infine, al sé come soggetto di conoscenza in quel preciso contesto e in riferimento a quello specifico soggetto/oggetto di conoscenza (Bocci, 2006, 2012).

Per tutte queste caratteristiche, ci sembra di poter affermare che tali mediatori siano piuttosto significativi e spendibili per le/nelle situazioni emergenziali e post emergenziali. E tra vari e possibili mediatori narrativi, in questa sede ci soffermiamo su quelli mediati dal cinelinguaggio, sui quali abbiamo dedicato una serie di lavori e che abbiamo anche avuto modo di condividere con insegnanti ed educatori nell'ambito del progetto *Velino for Children* sia nelle sedi di Rieti e di Teramo tra gennaio e febbraio 2017.

14.2. Il cinelinguaggio come mediatore pedagogico

Per quel che concerne il cinelinguaggio in ambito educativo-didattico e formativo essenzializziamo qui alcuni aspetti già ampiamente illustrati in altri nostri lavori (Bocci, 1998, 2002, 2005, 2006, 2008, 2012).

Ricordiamo in breve che il cinelinguaggio costituisce un *medium* ideale in quanto è in grado di attivare in coloro che sono coinvolti nell'*esperienza visivo-narrativa* processi di identificazione e/o di proiezione (Gemelli, 1928; Musatti, 2000). Per effetto di tali meccanismi psicologici l'immaginazione dello spettatore è sollecitata da una vasta gamma di dinamiche cognitive e socio-affettive, le quali si attivano grazie alle tecniche narrative proprie del linguaggio filmico – i cosiddetti *trucchi magici* di cui parla Morin (1962): la mobilità della macchina da presa, la colonna sonora, l'accelerazione o la dilatazione del tempo, l'uso dei primissimi piani e dei dettagli, ecc.

Si tratta indubbiamente di un *mediatore estetico* – foriero di infiniti riferimenti metaforici e simbolici – capace come pochi altri di innescare intenzionalmente il pensiero critico del fruitore (Agosti, 2003).

In effetti, se per un verso lo spettatore (qualsiasi sia il motivo della sua partecipazione alla fruizione filmica) si trova immerso nella narrazione (Maragliano, 1996), vivendo una sorta di vero e proprio *incantamento* (Musatti, 2000), per un altro verso è chiamato – grazie all'incontro/scontro della sua immaginazione con l'immaginario veicolato dalla narrazione a

cui è esposto – a *ri-configurare* elementi di realtà (Kracauer, 1962; Lum-belli, 1974). Ciò si deve al fatto che il cinema, in quanto forma espressiva che attraverso la *pellicola* registra elementi di realtà (Laporta, 1979), *cattura* e *riflette* questa realtà «con tutte le sue contraddizioni, inquietudini e in-certezze e [pertanto, si configura come] un mezzo per immergersi in questa realtà» (Angrisani, Marone, Tuozi, 2001, p. 10).

Il cinelinguaggio, dunque, è in grado di suscitare nello spettatore quella modificazione della condizione psichica riscontrabile nei soggetti che si trovano in situazioni d'apprendimento.

Si tratta, secondo una nota definizione di Dieuzeide (1966), di un *orientamento aspettante*, che genera l'interesse e incrementa lo stato di allerta (*arousal*) dello spettatore (Bocci, 2012). Il quale, a prescindere dall'età anagrafica, si trova a vivere intensamente (sul piano cognitivo ma, soprattutto, su quello affettivo ed emotivo) la partecipazione all'esperienza filmica, percependola come un evento significativo e motivante.

In altri termini, richiamando anche l'altrettanto nota distinzione (dialet-tica non dicotomica) di Bruner (1993), possiamo dire che durante la visione del film l'individuo si trova immerso nei meccanismi tipici del *pensiero narrativo*, quali il coinvolgimento emotivo, la curiosità, l'*orientamento aspettante*. Successivamente – anche grazie all'intermediazione di altre figure (nel nostro caso un insegnante, un educatore, un formatore) – il sog-getto in questione si avventura nei territori dell'astrazione avvalendosi delle modalità di ragionamento tipiche del *pensiero paradigmatico*, come ad esempio l'esplicitazione di sensazioni personali, la rilevazione consapevole di eventi, di fatti, di episodi e di comportamenti descritti nel film, la loro identificazione e classificazione, così come l'analisi, l'interpretazione e la generalizzazione di certi accadimenti osservati.

Siamo all'interno di una situazione che possiamo definire di *tensione conoscitiva*, che l'atto formativo trasforma in processo di apprendimento.

Nel caso del cinelinguaggio, ciò avviene perché tale modalità di incontro, di elaborazione e analisi delle informazioni, delle conoscenze e dei saperi veicolati dalla narrazione filmica, consente agli spettatori di porsi collettivamente e sinergicamente di fronte a determinati fenomeni (si pensi al fatto che durante la visione, quando sono in scena determinati momenti della narrazione si ride o si piange collettivamente, anche se ciascuno lo fa per proprio conto).

Si tratta di una risorsa straordinaria per insegnanti, educatori e formatori i quali mediante il cinelinguaggio hanno l'opportunità far emergere (e mettere in campo) vissuti, esperienze, aspettative, valori, convinzioni, ecc.

Immersione e astrazione dialogano: tutti si *mettono in gioco* valoriz-zando (ma anche ponendo in confronto con gli altri) i personali stili di elaborazione delle informazioni, i repertori strategici di analisi e approccio

alla realtà che ciascuno sente più congeniali. In tal modo si incrementano le probabilità che si attivino le *funzioni creative* appartenenti al potenziale personale (Mencarelli, 1972) dei singoli e dei gruppi coinvolti.

Per creatività qui intendiamo quella funzione del pensiero divergente che consente alla persona di produrre più risposte a partire da un singolo stimolo. Tale processo si differenzia significativamente da quelle modalità di ragionamento tipiche del pensiero convergente, finalizzate a far conseguire (e nella scuola questo è ancora un modello/*modus agendi* prevalente) una singola (univoca) risposta (ritenuta esatta) anche a partire da una serie di stimolazioni.

Ad agevolare questa divergenza creativa, vi è anche la caratteristica di *fiction* che connotano il film. Il fruitore si trova a interagire con una rappresentazione della realtà che *non è del tutto reale* ma che, nel contempo, coinvolge attivamente lo spettatore come se fosse all'interno della realtà.

Lo spettatore (che poi tale non è, in quanto è parte attiva nella costruzione dell'esperienza filmica), assiste/partecipa a una vicenda che percepisce come *non del tutto vera*, ma che potrebbe esserlo, che *non lo riguarda direttamente*, ma che potrebbe riguardarlo.

In tal modo si struttura quel *setting* che abbiamo precedentemente definito come *zona franca* in cui sperimentare differenti vie per l'elicitazione e l'esplicitazione dei personali sistemi/repertori conoscitivi in generale e in riferimento a situazioni specifiche. Nel nostro caso, ad esempio, quelle legate alle situazioni di disagio conseguenti a eventi traumatici e alle modalità di risposta individuali e collettive: *coping*, autoefficacia, *empowerment*, ecc. che concorrono all'attivazione dei processi di resilienza.

In sintesi, possiamo affermare che un'attività educativo-didattica e formativa incentrata sulla comunicazione filmica sia in grado di mettere in campo almeno (Bocci, 2005, 2006):

- un accesso alle informazioni flessibile e significativo, veicolato da una molteplicità di sistemi simbolico-culturali;
- una varietà di gradi di coinvolgimento nel processo di apprendimento (dall'immersione all'astrazione);
- una partecipazione attiva nell'interazione formativa;
- il superamento di un tipo di acquisizione delle conoscenze (anche di sé) meramente sequenziale.

Entrando nello specifico dei film che possono avere una rilevanza in ambiti che hanno a che fare con la pedagogia dell'emergenza, un'esperienza formativa mediata dal cinelinguaggio è in grado di coinvolgere i partecipanti alla visione condivisa di descrizione di eventi di vita (*life events*) individuali e collettivi che a partire da situazioni traumatiche (in un'accezione molto ampia) mettono in scena fatti, luoghi, persone, storie che evocano o possono consentire l'evocazione di processi di autoefficacia.

cia, *empowerment*, resilienza, in modo da determinare l'apertura di quello spazio franco al quale abbiamo accennato in cui i vissuti siano chiamati gadamerianamente ad un atto di comprensione (di sé, degli altri, dei fatti vissuti, delle modalità di fronteggiamento possibili o, anche, nell'immediato impensabili).

I percorsi da intraprendere sono molteplici e naturalmente vanno declinati a seconda delle situazioni e dei destinatari (adulti, ragazzi, bambini). Ma questa ulteriore mediazione nella mediazione è specificamente la funzione che deve svolgere l'educatore o il formatore, il quale (come ci hanno mostrato Vaccarelli e Isidori nella loro ricerca) non può non essere che in situazione, partecipante.

In altri termini, si diviene agenti di *agentività umana* (Bandura, 2000), la quale può essere definita come la capacità dell'individuo o di gruppi sociali di agire in modo intenzionale, finalizzato e attivo all'interno dei contesti che abita/no, in modo da trasformarli.

14.3. Una possibile proposta per la pedagogia emergenziale e post emergenziale

Come abbiamo detto è possibile avvalersi del cinelinguaggio in ambito formativo mediante una ampia gamma di applicazioni. Alcuni esempi chiariscono meglio tali modalità applicative.

Ad esempio ci si può avvalere di un montaggio di sequenze appositamente realizzato per suscitare alcune sensazioni sulle quali poi proporre una riflessione o procedere alla visione di un film che propone una storia emblematica.

In ogni caso, lo scopo è quello di mettere a disposizione uno spazio di intermediazione tale per cui ciò che si presenta sotto le fattezze dell'inconsueto, dell'imprevedibile o dell'imperscrutabile (persone, eventi, cose...) va reso più accessibile attraverso il mediatore filmico che agisce da punto d'incontro. Si tratta, per richiamare ancora Canevaro (2002), dello *sfondo* che permette di ridurre l'estraneità paurosa della *figura*. Lo stesso oggetto (nel nostro caso traumatico), collocato in uno sfondo di senso diviene più accessibile, elicitando possibili collegamenti e intrecci.

Ciò è anche possibile in quanto i film proprio per la loro struttura di *fiction* (quindi di verosimiglianza, imprecisione, non esaustività).

Paradossalmente, è proprio la caratteristica di *non esaustività* del film a offrire i maggiori spunti per un chiarimento, per una precisazione, per un dovuto approfondimento. Le persone coinvolte si identificano con maggiore facilità nei personaggi, ne analizzano le azioni e le reazioni sul piano esistenziale e non da esperti (ossia *tecnici*), attivando la giusta tensione conoscitiva che li spinge ad un apprendimento significativo.

Le fasi tipiche con cui si snoda questo tipo di narrazione sono da questo punto di vista feconde di suggestioni operative:

1. C'è un antecedente all'evento (la vita scorre tranquilla, con il suo normale tran tran quotidiano).
2. Avviene l'accadimento che interrompe questa quotidianità (un terremoto, una catastrofe di altra natura, ma anche un qualsiasi cambiamento profondo delle consuetudini di un singolo o di una comunità).
3. Tale evento genera spaesamento (si genera il trauma), tale per cui non ci si riconosce e non si riconosce più ciò che è stato e non si riesce ad intravedere quella progettualità cui si era fatto fede per proiettarsi verso il proprio futuro.
4. Si avverte il bisogno di una ridefinizione (del sé), che avviene generalmente grazie a degli incontri, al riscontrare che persistono delle invarianti umane (esistenziali) anche nella catastrofe che sembra aver modificato tutto.
5. Il bisogno di ridefinizione innesca l'attivazione delle risorse personali e altrui (agentività).
6. Si giunge ad un qualche esito, spesso lasciato aperto a innumerevoli possibilità.

Nella sua essenzialità (non desideriamo in alcun modo essere prescrittivi, in quanto spetta al formatore adattare la procedura alle contingenze e decidere come meglio procedere) un simile *iter* formativo potrebbe configurarsi nel modo che brevemente descriviamo qui di seguito.

Se ritenuto opportuno si può iniziare con un primo incontro o una parte introduttiva del primo incontro dedicato/a all'illustrazione alla presentazione delle finalità del progetto, a come questo si struttura, ossia mediante il ricorso all'utilizzo di film, e al tema oggetto degli incontri previsti. In tal senso è opportuno lasciare aperto uno spazio di confronto, nel quale possano emergere già alcuni aspetti dei vissuti o delle aspettative dei partecipanti, nonché di proposte su come organizzare il tutto e, perché no, anche in merito al film da visionare.

Successivamente (secondo incontro o seconda parte del primo incontro) viene visionato un film proposto dal formatore oppure scelto dai partecipanti.

La lista di film cui ci si può avvalere è pressoché infinita. Infatti per introdurre i temi sui quali si vuole elicitarne l'emergere dei vissuti, delle emozioni, delle paure, ecc. si può fare riferimento sia a storie che trattano in modo diretto di catastrofi e traumi sia a narrazioni filmiche la cui trama pur non entrando nello specifico degli eventi catastrofici può risultare funzionale allo scopo rispettando l'evoluzione insita nelle sei precedentemente descritte.

Qualche esempio.

Film che vanno bene anche per i bambini più piccoli, come *Toy Story III* (L. Unkrich, 2010), *Madagascar* (E. Darnell e T. McGrath, 2005), *Inside out* (P. Docter, 2015), *Il Re Leone* (R. Allers e R. Minkoff, 1994), *Alla ricerca di Nemo* (A. Stanton, 2003), *Paddington* (P. King, 2014) ma, anche, *Jumanji* (J. Johnston, 1995), *Le cronache di Narnia* (A. Adamson, 2005) o la saga di *Harry Potter*.

Film che sono utilizzabili con i ragazzi più grandi e con gli adulti (formatori in formazione, insegnanti, educatori, genitori, ecc...) si può pensare a film del genere fantascientifico catastrofico, come ad esempio *Independence day* (R. Emmerich, 1996), *La guerra dei mondi* (S. Spielberg, 2005), *La quinta onda* (J. Blakeson, 2016), oppure approdare a film a contenuto specifico, quali:

- Esposizione a gravi incidenti: *Il signore delle mosche* (*Lord of the flies*, P. Brook, 1963); *L'inferno di cristallo* (John Guillermin, 1974), *Airport '77* (J. Jameson, 1977); *Alive. I sopravvissuti* (F. Marshall, 1992); *Fearless Senza paura* (P. Weir, 1993).
- Esposizione a disastri naturali: *Terremoto* (M. Robson, 1974), *E la vita continua* (A. Kiarostami, 1991), *The impossible* (Juan Antonio Bayona, 2012).
- Esposizione a disastri provocati dall'uomo: *Metropolis* (F. Lang, 1926), *Sindrome Cinese* (J. Bridges, 1979); *Through a Child's Eyes: September 11, 2001* (A. Schatz, 2002), *9-11: The Teens' Perspective* (S. Joffe, 2002), *Telling Nicholas* (James R. Whitney, 2002), *11 settembre* (registri vari).
- Esposizione a guerre: *Germania anno zero* (R. Rossellini, 1948), *Il ragazzo dai capelli verdi* (J. Losey, 1949), *Giochi proibiti* (R. Clement, 1952), *L'infanzia di Ivan* (A. Tarkowskij, 1962), *Il tamburo di latta* (V. Schlöndorff, 1979), *Bashu il piccolo straniero* (B. Beizai, 1989), *Europa Europa* (A. Holland, 1990), *Alan e Naomi* (S. Vanwagenen, 1991), *Prima della pioggia* (M. Manchewski, 1994); *La vita è bella* (R. Benigni, 1997); *Il bambino con il pigiama a righe* (Mark Herman, 2008).

A questi si possono aggiungere film che trattano specificamente del *Disturbo Post Traumatico da Stress*, come *Rolling Thunder* (J. Flynn, 1977); *Tornando a casa* (H. Asby, 1978); *Il cacciatore* (M. Cimino, 1978), *Gente Comune* (R. Redford, 1980); *Agnese di Dio* (N. Jewison, 1985); *Suspect - Presunto colpevole* (P. Yates, 1987); *Jacknife* (D.H. Jones, 1989); *I nuovi eroi* (R. Emmerich, 1992); *Il cliente* (J. Schumacher, 1994); *Home room* (P. F. Ryan, 2002).

Le attività post visione – a seconda dell'età dei partecipanti – come detto sono finalizzate a fare emergere i personali vissuti e i contenuti emozionali che derivano dall'esperienza traumatica subita e rivisitata mediante la *fiction*.

Se per i più piccoli, naturalmente, ci si può avvalere del disegno come mezzo espressivo d'elezione, per i più grandi si può strutturare un percorso di analisi (e autoanalisi) che potrebbe prevedere i seguenti passi (prima fase del processo di astrazione):

1. descrizione (scritta/orale) degli eventi, dei fatti, dei personaggi, delle azioni...;
2. descrizione dei pensieri, dei sentimenti, delle emozioni dei personaggi (cosa pensano, cosa sentono, cosa provano...);
3. descrizione dei propri pensieri, sentimenti, emozioni rispetto a quanto vissuto dai personaggi (cosa penso, cosa sento, cosa provo identificandomi/proiettandomi su uno o più personaggi della storia);
4. descrizione di cosa ritengono avrebbero potuto fare, a quali risorse attingere (conoscenze, competenze, strategie, ecc.) per agire/reagire/fronteggiare la situazione. Questo sia immedesimandosi nei personaggi, sia pensando a loro stessi in quelle circostanze.

Ulteriori attività possono prevedere un lavoro di ricerca e di documentazione che riporta alla storia vissuta dai partecipanti, come ad esempio il reperire informazioni mediante ricerche su internet o presso emeroteche, oppure ricorrendo agli archivi televisivi digitali per acquisire le sequenze dei telegiornali in cui è stata data notizia del tragico accadimento. Si tratta di spunti utili per un'analisi e un confronto (seconda fase del processo astrattivo) per cogliere e ricollocare in un contesto di comunicazione sociale che li vede coinvolti, le diverse modalità con cui sono state fornite le informazioni, i contenuti descritti e mostrati, le tipologie di analisi compiute dai giornalisti o dagli esperti chiamati a commentare l'evento.

In conclusione, possiamo affermare che questa tipologia di esperienza formativa, può essere attivata, con i dovuti adattamenti e miglioramenti, in diversi contesti e situazioni.

La narrazione filmica configurandosi come un mediatore culturale al tempo stesso *forte* e *tenue*, in grado di aiutare i formatori ad allestire un ambiente relazionale significativo sul piano pedagogico. In particolare ciò si rende necessario e opportuno quando ci si confronta con eventi che soprattutto i soggetti in età evolutiva possono percepire e vivere interiormente come fattori psicologicamente pregnanti e ingovernabili, con il rischio che esercitino (se non esplicitati, analizzati e compresi) un influsso negativo sulla qualità della loro vita presente e futura.

Bibliografia

- Agosti A. (2003), *Cinema per la formazione degli operatori dell'integrazione*, in Cappai G.M. (a cura di), *Percorsi dell'integrazione. Per una didattica delle diversità personali*, FrancoAngeli, Milano.
- Angrisani S., Marone F., Tuozi C. (2001), *Cinema e cultura delle differenze*, Itinerari di formazione, ETS, Pisa.
- Bandura A. (2000), *Autoefficacia*, Erickson, Trento.
- Bocci F. (2006), *Post Traumatic Stress Disorder e Cinelinguaggio. Implicazioni pedagogico-speciali in ambito educativo e formativo*, in "Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza", 2.
- Bocci F. (1998), *Insegnanti in primo piano*, in "Cadmò", 17-18.
- Bocci F. (2002), *Questi insegnanti. Maestri e professori nel cinema*, Serarcangeli, Roma.
- Bocci F. (2005), *Percorsi di analisi cinematografica per conoscere la disabilità*, in "Difficoltà di apprendimento", 11, 2.
- Bocci F. (2008), *Rappresentazioni filmiche dell'autismo. Un'analisi pedagogico speciale*, in Favorini A.M., Bocci F., *Autismo, Scuola e Famiglia. Narrazioni, riflessioni e interventi educativo-speciali*, FrancoAngeli, Milano.
- Bocci F. (2012), *Scuola, insegnanti, disabilità nell'immaginario cinematografico. Identificazione e classificazione di repertori filmici per un'analisi didattica e pedagogico speciale*, in D'Amato M. (a cura di), *Finzioni e mondi possibili. Per una sociologia dell'immaginario*, Libreriauniversitaria.it, Limena (PD).
- Bruner J. (1993), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari.
- Canevaro A. (2001), *Bambini che sopravvivono alla guerra: percorsi didattici e di incontro tra Italia, Uganda, Ruanda e Bosnia*, Erickson, Trento.
- Canevaro A. (2002), *Prefazione*, in Brauner A., Brauner F., *Storia degli autismi. Dalle fiabe popolari alla letteratura scientifica*, Erickson, Trento.
- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Erickson, Trento.
- Carboni P., Cuzzolaro M. (1984), *La formazione degli operatori psichiatrici nei servizi pubblici*, in Frighi L., *Manuale di Igiene Mentale*, Bulzoni, Roma.
- Dieuzeide H. (1966), *Le tecniche audiovisive nell'insegnamento*, Armando, Roma.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2012), *Formazione e apprendimento in situazioni di emergenza e di post-emergenza*, Armando, Roma.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2013), *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*, FrancoAngeli, Milano.
- Kracauer S. (1962), *Film. Ritorno alla realtà fisica*, Mondadori, Milano.
- Laporta R. (1979), *Cinema ed età evolutiva*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lumbelli L. (1974), *La comunicazione filmica. Ricerche psicopedagogiche*, La Nuova Italia, Firenze.
- Maragliano R. (1996), *Manuale di didattica multimediale*, Laterza, Bari.
- Mencarelli M. (1972), *Potenziale educativo e creatività*, La Scuola, Brescia.
- Morin E. (1962), *Il cinema o dell'immaginario*, Silva, Milano.
- Musatti C. (2000), *Scritti sul cinema*, Testo e Immagine, Torino.

15. Quando i Bisogni Educativi diventano Speciali (BES). La didattica inclusiva nei contesti ad alta criticità e i bisogni formativi degli insegnanti

di *Maria Vittoria Isidori*

15.1. Insegnare e apprendere nei contesti di crisi

Il processo “insegnamento *versus* apprendimento” può essere definito, negli aspetti di intenzionalità, come la predisposizione di un *setting* finalizzato a supportare nel discente, ma anche nel docente, un cambiamento soggettivo attraverso la dimensione dell’autoriflessività. Tale cambiamento ha luogo nello spazio di mediazione tra tali interlocutori e, pur sempre nell’ottica di un’interazione reciproca, è influenzato dalla modalità in cui chi progetta il processo d’apprendimento, e perciò l’intervento didattico, si rapporta ad un problema. In questo senso nel discente prende forma un mutamento nella percezione del sé in rapporto ai problemi e alla possibilità di affrontarli e risolverli. La didattica si esprime, esplicitamente e implicitamente, in una rappresentazione dinamica di tutte le possibili modalità dell’agire e dell’interagire tale da promuovere l’esperienza formativa (Olin, Ingerman, 2016; Sibilio, Aiello, 2015). Tale prospettiva complessa impegna necessariamente lo studio di proprietà e di principi che consentono di utilizzare le diverse dimensioni della didattica (Chiappetta Cajola, 2008). L’affidabilità è, quindi, la proprietà che in didattica consente di attribuire costantemente significato alle proprie azioni e a quelle degli altri, rispecchiandosi nei discenti durante l’esperienza formativa e consentendo loro di esplorare le proprie risorse ed i propri limiti. Quanto detto assume un significato particolare in contesti di criticità, siano essi “ambientali-contestuali” piuttosto che di carattere “individuale-personale”. Comunque in tutte le condizioni in cui si rilevano emergenze educative rispetto alle quali la riflessione scientifica in direzione didattica deve essere proposta e sviluppata in modo sistematico ponendo attenzione a dei bisogni educativi che possono configurarsi come speciali. Immediata conseguenza la necessità di un’attenta formazione degli insegnanti in direzione sempre inclusiva. Le considerazioni che seguiranno prendono avvio da questo ultimo aspetto

e dall'angolatura per la quale l'apprendimento può essere descritto come quel processo attraverso il quale ha origine o si modifica un comportamento in presenza di determinati stimoli e tramite l'interpretazione riflessiva di essi. Una modifica che dovrebbe realizzarsi in direzione di un adattamento all'ambiente esterno e, viceversa, che può comportare un'azione mirata a modificare l'ambiente al fine di soddisfare determinate esigenze dell'individuo e in generale degli esseri viventi. Sono stati a lungo studiati i complessi rapporti tra processi maturativi e apprendimento; molto spesso infatti il cambiamento del comportamento è dato dall'interazione tra questi due processi. Non approfondiremo tale argomento ma è ampiamente noto che, ad esempio, nell'apprendimento del linguaggio il bambino impara la lingua che ascolta intorno a sé, ma solo quando ha raggiunto una data maturità biologica (Rossi, Rivoltella, 2012; Sibilio, Di Tore, 2014). È possibile affermare che l'apprendimento avviene grazie a processi cerebrali centrali, cognitivi, come la memoria, le aspettative, le motivazioni. Particolare interesse riveste il problema dell'influenza positiva o negativa che un tipo di apprendimento, anche di carattere esperienziale, può avere su un altro precedente o successivo (*transfer* dell'apprendimento). Le tre variabili, apprendimento, generalizzazione dell'esperienza e memorizzazione, descrivono il processo di acquisizione di conoscenze. In riferimento alla memoria è importante la distinzione tra *memoria esplicita* e *memoria implicita* che dimostra come una parte delle nostre esperienze lascia una traccia e provoca cambiamenti neurali più o meno permanenti anche se ciò si verifica al di fuori della nostra *consapevolezza*. Questi cambiamenti possono influenzare le nostre reazioni all'ambiente, il nostro comportamento, nonché l'attività di pensiero e l'apprendimento (Bruner, 2005; Cornoldi, 2007). L'insieme di esperienze/ricordi, archiviati in una forma implicita di memoria (di cui non abbiamo consapevolezza) corrisponde ad un sapere *pre-verbale* e *pre-simbolico*. Le esperienze, in particolare quelle molto significative, svolgono un ruolo importante non solo in quanto informazioni ma anche perché determinano i modi con cui la mente sviluppa la capacità di elaborare le informazioni. In questo senso gli *schemi* mentali hanno origine dalle nostre precedenti esperienze (Frauenfelder, 2013). Facile evincere l'influenza di condizioni di *stress*, trauma in particolare di natura complessa, ma anche di grave deprivazione e svantaggio socio culturale, sull'apprendimento intenzionale e non intenzionale.

15.2. Le condizioni di grave criticità: un bisogno educativo speciale?

La criticità grave include simultanee o sequenziali esperienze di maltrattamento, perdita, svantaggio socio-economico-culturale; è conseguente

all'esposizione a catastrofi naturali (terremoti, valanghe, uragani ecc.) o all'azione umana (guerre, attentati ecc.) (Rijumol, 2010; Tull, 2017). Tali condizioni, in particolare il trauma e lo *stress* derivanti da tali criticità, devono essere annoverate tra i *Bisogni Educativi Speciali*, BES? Richiedono un intervento didattico specifico e inclusivo? E quindi una formazione dell'insegnante in direzione inclusiva? Non è questa la sede per entrare in un approfondimento di tali quesiti che, peraltro, sono sintonici anche ad altre condizioni come ad esempio quelle dello svantaggio socio economico, linguistico e culturale (Caldin, 2017); non è questa la sede neanche per entrare nell'attuale dibattito scientifico circa l'ipotesi di un superamento della categoria concettuale di BES; tantomeno la sede per affrontare le fragilità normative di alcune direttive che hanno sancito l'introduzione di tale dominio concettuale a scuola¹. È importante però sottolineare che a fronte di tante situazioni specifiche che l'insegnante si trova ad affrontare, utile nel rispondere ai quesiti sopra proposti è l'apporto del modello ICF (*International Classification of Functioning*) dell'OMS (2010), che considera la persona nella sua totalità, in una prospettiva bio-psico-sociale, prescindendo da preclusive tipizzazioni. In questo senso, ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare BES: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta. Va quindi potenziata la cultura dell'inclusione, anche mediante un approfondimento delle relative competenze degli insegnanti curricolari, finalizzata ad una più stretta interazione tra tutte le componenti della comunità educante (Dir. 27 dicembre 2012).

L'enfasi è sulla descrizione di una condizione di salute – o la criticità nel funzionamento delle strutture e delle funzioni del corpo, compresa la mente – che può influenzare la partecipazione sociale e l'attività di un individuo, in relazione a fattori ambientali e personali che possono funzionare come facilitatori o come barriere. Le condizioni di grave criticità, che richiedono un'attenzione educativo-didattica speciale, si verificano quando sussiste un depauperamento delle capacità di *coping* dell'individuo, un depauperamento in quello specifico ambiente familiare e sociale che si presuppone essere la risorsa principale di stabilità e sicurezza per la vita di un soggetto. In tutti i casi si tratta di programmare e mettere in atto strategie pedagogiche ed interventi didattici che rispondano ai bisogni-diritti specifici di apprendimento e di inclusione di una persona, si tratta di stimolare e garantire le diverse *condizioni di salute-socio-apprenditive* a favore di ogni soggetto (Unesco, 2017). Salute che deve essere *in primis* tutelata dalla scuola. Da più parti viene ribadito che la scuola:

1. Direttiva ministeriale sui BES - Bisogni Educativi Speciali (Dir. 27/12/2012).

- non può operare mai nell'isolamento è indispensabile realizzare una rete inter-istituzionale che permetta il confronto e l'integrazione delle diverse prospettive e specificità professionali presenti sul territorio (Lo-sito, 2013; Pavone, 2015);
- dovrebbe saper individuare e affrontare tutte le situazioni di difficoltà, anche quelle non classificate ufficialmente nell'ICD-10 o nel DSM-IV-R e diagnosticate (Chiappetta Cajola, 2015);
- deve configurarsi come un'entità aperta al cambiamento, capace di rispondere adeguatamente alle diversità individuali di tutti gli alunni (D'Alonzo Maggiolini, 2013; Dovigo, 2008; Trincherò, 2014).

Inoltre: «Le scuole devono rappresentare delle unità di valutazione ed è necessario aiutare ogni scuola a lavorare collaborativamente l'una con l'altra e con tutte le istituzioni educative del territorio per definire i risultati che devono essere monitorati. Bisogna aiutare le scuole a raccogliere evidenze affidabili dei livelli correnti e di quelli desiderati e monitorare criticamente i progressi. Ancora più importante i risultati devono essere resi pubblici nella comunità scolastica» (Hattie 2012, p. 168).

Ecco che subentra il ruolo prezioso dell'insegnante la cui funzione, in una prospettiva metacognitiva, come vedremo tra le più costruttive in tali circostanze, è quella di sollecitare e mediare il processo di apprendimento dell'alunno utilizzando appunto dei mediatori con funzioni di *scaffolding* (supporto), *tutoring* (tutoraggio) e *monitoring* (monitoraggio) nell'interazione (Hattie, 2012). Da ciò una formazione degli insegnanti sempre in direzione inclusiva in quanto, come si diceva, molto spesso i bisogni educativi richiedono un'attenzione speciale pur in assenza di etichette diagnostiche.

15.3. Gli interventi didattici *evidence based*

Gli effetti dello *stress* e dei traumi sulla cognizione, e quindi sull'apprendimento e sul profitto scolastico, sono molto influenzati dalle modalità di *coping* che gli insegnanti sanno veicolare attraverso azioni didattiche che agiscono sugli aspetti cognitivi e emotivi coinvolti nell'apprendimento. Tali effetti vengono evidenziati nella letteratura ormai da decenni e la stessa attività di studio funge da strumento di resilienza (Goldfarb *et al.*, 2017; Sotardi, 2017; Isidori, Vaccarelli, 2012). Tra i più noti e documentati, sotto un profilo strettamente cognitivo, gli effetti negativi dello *stress*, anche moderato, sulla capacità di ritenzione dell'informazione e sulla memoria a breve termine (Hartigan *et al.*, 2017; Ray, 2016). Funzioni su cui si può intervenire con una didattica di potenziamento cognitivo. Nella scuola primaria i bambini maltrattati sono meno resistenti e appaiono più inclini ad evitare compiti impegnativi ed anche maggiormente bisognosi di ricevere

sostegno e conferme dall'insegnante. Una storia di *stress* cronico è associata a rendimenti scolastici più bassi e ad abbandono scolastico. Nel periodo della scuola secondaria di primo e di secondo grado tali ragazzi hanno un rendimento inferiore alla media e manifestano problemi disciplinari. Nella prima infanzia i bambini sottoposti a gravi *stress* dimostrano una minore flessibilità e creatività nei compiti di *problem solving* rispetto ai gruppi di controllo; più tardi tali ragazzi manifestano deficit dell'attenzione, del pensiero astratto e delle funzioni esecutive (Beers, De Bellis, 2002). Le capacità di recupero sono state collegate a molteplici fattori protettivi (Masten, 2001) come relazioni emozionalmente supportive e competenti con adulti significativi; sviluppo delle abilità cognitive e di auto-regolazione metacognitiva; autostima e senso di efficacia personale; motivazione ad agire con efficacia nel proprio ambiente (Luthar *et al.*, 2000; Masten, 2001; Waller, 2001). Mitchell (2014) nel menzionare le strategie basate su evidenza che nel campo dei Bisogni Educativi Speciali (BES) hanno l'obiettivo di aiutare gli insegnanti a migliorare l'apprendimento e le relazioni sociali dei propri alunni, indica:

- strategie per l'organizzazione del contesto di apprendimento, tra i più noti il *cooperative learning*;
- strategie metacognitive, che includono l'apprendimento autoregolato, il potenziamento della memoria e le terapie cognitivo-comportamentali;
- le strategie comportamentali, che utilizzano la valutazione funzionale e l'istruzione diretta;
- la valutazione formativa e il *feedback*, la tecnologia assistiva (Cottini, Morganti, 2015; La Marca, 2015).

Interventi didattici atti a promuovere la padronanza cognitiva nell'ambito dell'insegnamento sono il raccontare storie, la biblioterapia, l'idiografia, il metodo di studio (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2017) e vari interventi di potenziamento cognitivo riconducibili alla didattica metacognitiva.

La padronanza emotiva è realizzata attraverso l'arte, il gioco, il disegno, la drammatizzazione, il corpo in movimento (Isidori, Vaccarelli, 2013). Noto il ruolo particolarmente costruttivo dell'arte anche nella disabilità (Besio, 2014). Gli esiti dei filoni di ricerca menzionati non possono essere ignorati da un insegnante definito, esso stesso, ricercatore in quanto impegnato nell'individuazione e applicazione di interventi didattici. Allo stesso modo gli insegnanti non possono non considerare con attenzione i benefici percepiti dagli studenti a seguito del lavoro educativo-didattico su alcune aree emotivamente significative; stesso discorso per la capacità creativa indicata, già da diversi anni, tra gli elementi fondamentali della progettazione didattica per competenze. È noto il profilo dell'insegnante inclusivo che deve saper espletare compiti di organizzazione, ideazione, promozione, di raccordo di tutta la comunità scolastica ed extrascolastica. Deve posse-

dere conoscenze psico-pedagogiche sui BES; conoscenze di natura teorica e operativa per l'approccio interdisciplinare allo studio dell'interazione corpo-mente, della psicomotricità, del comportamento e dell'apprendimento dell'essere umano (Chiappetta Cajola, 2012; Sibilio, Aiello, 2015).

A proposito del profilo dell'insegnante inclusivo, interessanti i risultati di un'indagine confrontativa realizzata di recente dall'Università dell'Aquila sulla formazione specialistica degli insegnanti impegnati nei vari gradi scolastici². In riferimento agli atteggiamenti didattici inclusivi (Ciraci, Isidori, 2017) – quelli la cui discussione mi sembra più congrua in questa sede – dopo la frequenza del corso di formazione, nel campione esaminato abbiamo rilevato un significativo incremento dell'*attenzione posta agli aspetti affettivi e motivazionali degli allievi* (nella scuola dell'infanzia la risposta *abbastanza* passa da 10 a 29,6 e nella secondaria di secondo grado sempre la risposta *abbastanza* passa da 12,5 a 42,1). In merito alla competenza dei docenti nel rilevare la *capacità creativa come espressione di idee e emozioni attraverso un'ampia varietà di mezzi di comunicazione* essa aumenta sia negli insegnanti della scuola primaria che in quelli della secondaria (la risposta *poco o per nulla* nella primaria passa da 10 a 0, la risposta *molto e moltissimo*, nello stesso grado passa da 66,7 a 87,1 e nella secondaria di primo grado da 75 a 100). Queste attività, secondo la letteratura, supportano i bambini attraverso l'individuazione di un valido veicolo di espressione che diminuisce l'eccitazione ed ha una funzione calmante; l'acquisizione di fiducia nell'ambiente; la riduzione dell'isolamento e l'utilizzo di strumenti accessibili (visivi, tattili, uditivi, cinestetici) per far fronte al disagio (Tull *et al.*, 2017). È attraverso alcuni esercizi didattici che comportano l'attivazione di dimensioni come la percezione, l'attenzione, la memoria, l'immagine motoria, la risoluzione di problemi che avviene il recupero di alcune funzioni compromesse. In particolare l'insegnante può favorire nello studente il ri-apprendimento di azioni più corrette dal punto di vista dell'organizzazione psico-motoria. Tornando all'indagine menzionata, anche per quanto concerne la capacità del docente di *verificare le competenze sociali e civiche degli allievi con BES* – centra-

2. La ricerca – condotta al termine del *Corso di specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità* dell'Università degli Studi dell'Aquila (DM 30 settembre 2011) a.a. 2015/16 – rientra nella casistica delle misure ripetute su uno stesso campione (test/retest). Si suppone che tra le due misure sia intervenuto il Corso di Specializzazione in modo tale che la professionalità dei partecipanti si sia modificata significativamente. Il livello di significatività adottato è dell'85%. Alcuni aspetti particolari, però, sono stati verificati con dei parametri più stringenti ed il relativo test è risultato significativo con un livello di confidenza del 90% o 95%. Cfr. Ciraci A.M., Isidori M.V (2017), *Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno*, in "ECPS Journal", n. 16, pp. 207-234.

li nell'attivare capacità di resilienza degli studenti di fronte alle criticità di varia natura (Losito, 2003) tali competenze aumentano in particolare nei docenti della primaria (la risposta *molto e moltissimo*, tra prima e dopo il corso, passa da 76,7 a 96,8). Importanti area di miglioramento, su cui agire nella formazione all'inclusione, sono invece quelle riferite: alle *conoscenze e competenze nella pedagogia della relazione d'aiuto, nella promozione di relazioni pro-sociali fra gli alunni e fra questi e la comunità scolastica*. Nel nostro campione, non si rilevano differenze significative tra i vari gradi scolastici e nemmeno pre-post corso. Insita nella definizione di competenza (Perrenoud, 2006) troviamo la capacità di mobilitare risorse cognitive per far fronte ad un certo tipo di situazioni ma anche risorse affettivo-motivazionali. Una proiezione delle funzioni educativo didattiche in direzione inclusiva non può certo ignorare l'aspetto della cura educativa o della relazione d'aiuto (Ianes *et al.*, 2003). Infine degna di nota l'evidenza per la quale non abbiamo nessuna variazione pre-post frequenza del corso di specializzazione in ordine alle *competenze educative riferite alle dinamiche familiari e alle modalità di coinvolgimento e cooperazione con le famiglie*. Gli insegnanti, dovrebbero invece, garantire una progettazione personalizzata in cooperazione e condivisione con le famiglie, le agenzie territoriali e i servizi sociosanitari.

Bibliografia

- Beers S.R., De Bellis M. D. (2002), *Neuropsychological function in children with maltreatment-related post-traumatic stress disorder*, in "Am J Psychiatry", 159, 3.
- Besio S. (2014), *Art. labo. Fare arte con la disabilità. Analisi di un percorso educativo e artistico*, Le Chateau, Aosta.
- Bruner J.S. (2005), *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, tr. it.: Armando, Roma.
- Caldin R., Righini G. (2017), *Lo svantaggio socio-economico, linguistico e culturale: un bisogno educativo speciale?*, in "Studium Educazionis", 3.
- Chiappetta Cajola L. (2008). *Didattica per l'integrazione*, Anicia, Roma.
- Chiappetta Cajola L. (2012), *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF*, Carocci, Roma.
- Chiappetta Cajola L. (a cura di) (2015), *Didattica Inclusiva Valutazione e Orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca*, Anicia, Roma.
- Chiappetta Cajola L., Traversetti M., (2017), *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*, Carocci, Roma.
- Ciraci A.M., Isidori M.V (2017), *Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno*, in "ECPS Journal", 16.

- Clark R.C., Nguyen F., Sweller J. (2006). *Efficiency in learning. Evidence based guidelines to manage cognitive load*, Pfeiffer, San Francisco.
- Cornoldi C. (2007), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- Cottini L., Morganti A. (2015), *Quale ricerca per una pedagogia speciale dell'inclusione What kind of research for a special education for inclusion*, in "Form@re - Open Journal per la formazione in rete", 15, 3.
- D'Alonzo L., Maggiolini S. (2013), *La gestione della classe complessa e i disturbi specifici dell'apprendimento*, in D'Alonzo L. et al. (a cura di), *DSA elementi di didattica per i bisogni educativi speciali*, Etas, Milano.
- D.M. 27 dicembre 2012, *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- Dovigo F. (2008). *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*, in Booth T., Ainscow M. (eds.), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento.
- Frauenfelder E., Rivoltella P.C., Rossi P.G., Sibilio M. (2013), *Bio-education, simplicity, neuroscience and enactivism. A new paradigm?*, in "Education Sciences & Society", 4, 1.
- Goldfarb E.V., Shields G.S., Daw N.D., Slavich G.M, Phelps E.A. (2017), *Low Lifetime Stress Exposure Is Associated with Reduced Stimulus-Response Memory*, in "Learning & Memory", 24, 4.
- Hartigan B.F., (2017), *Mindfulness in Teacher Education: A Constructivist Approach to Stress Reduction for Teacher Candidates and Their Students*, in "Childhood Education", 93, 2.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London.
- International statistical classification of diseases and related health problems - 10th revision, edition 2010, ICD-10*.
- Ianes D., Celi F., Cramerotti S. (2003), *Il Piano educativo individualizzato Progetto di vita. Guida 2003-2005*, Erickson, Trento.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2012), *Formazione e apprendimento in situazioni di emergenza e post-emergenza*, Armando, Roma.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2013), *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*, FrancoAngeli, Milano.
- Isidori M.V., (2013), *Emergency and post-emergency situations. Educational and teaching model*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education", 8, 2.
- Isidori M.V. (2017). *Bisogni Educativi Speciali BES. Ridefinizioni concettuali e operative per una didattica inclusiva. Un'indagine esplorativa*, FrancoAngeli, Milano.
- La Marca A., (2015) *Processi di autoregolazione dell'apprendimento e didattica orientativa Learning Self-Regulation Processes and Guidance Didactics*, in "Pedagogia Oggi", 1.
- Perrenoud Ph. (2006). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, ESF, Paris.

- Losito B. (2013), *La Valutazione Del Sistema Di Istruzione Delle Scuole. Meglio Meno, Ma Meglio*, in “Cadmo”, Firenze, 1.
- Luthar S.S., Cicchetti D., Becker B. (2000). *The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work*, in “Child Development”, 71.
- Masten. A.S. (2001), *Ordinary Magic: resilience processes in development*, in “American Psychologist”, 56.
- Mitchell D. (2014). *What really works in special and inclusive education. Using evidence based teaching strategies (2nd ed.)*, Routledge, New York, NY.
- Olin A., Ingerman A. (2016), *Features of an Emerging Practice and Professional Development in a Science Teacher Team Collaboration with a Researcher Team*, in “Journal of Science Teacher Education”, 27, 6.
- Pavone M. (2015), *Scuola e bisogni educativi speciali*, Mondadori, Milano.
- Ray B., Hocutt M. (2016), *Learning from and Teaching about Disaster: The Case of the April 2011 Tornado Outbreak*, in “American Secondary Education”, 44, 2.
- Rijumol K.C., Thangarajathi S., Ananthasayanam R. (2010), *Disaster Management through Experiential Learning*, in “Journal on Educational Psychology”, 4, 1.
- Rossi P.G., Rivoltella P.C. (2012), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia
- Sibilio M., Aiello P. (2015), *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Sibilio M., Di Tore S. (2014), *Body, movement and space for a simplex didactics: a pilot study on the realization of a font for Specific Learning Disabilities*, in “Education Sciences & Society”, 4, 2.
- Sotardi V.A. (2017), *Exploring School Stress in Middle Childhood: Interpretations, Experiences, and Coping*, in “Education”, 35, 1.
- Trincherò R. (2014), *Il gioco computerizzato per il potenziamento cognitivo e la promozione del successo scolastico. Un approccio evidence based*, in “Form@re, Open Journal per la formazione in rete”, 4, 3.
- Tull S., Dabner N., Kofi A.A. (2017), *Social Media and E-Learning in Response to Seismic Events: Resilient Practices*, in “Journal of Open, Flexible and Distance Learning”, 21, 1.
- Unesco (2017), *A roadmap for quality education data: SDG 4 Data Digest sets out data challenges and potential solutions*, International Forum of Non-Governmental Organizations (NGOs), by dInigeria.
- Waller M. (2001). *Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept*, in “American Journal of Orthopsychiatry”, 71.

16. Un racconto... è un diritto di tutti. **Narrazione, comunità, contesti di crisi**

di *Elena Zizioli*

16.1. Il viaggio di Alice. Un viaggio per tutti i bambini

Il pensiero narrativo costituisce una modalità universale per organizzare l'esperienza e costruire significati, dando forma e senso alla realtà. Si tratta di un'evidenza sostenuta dalla ricerca scientifica e neurologica. La competenza nella costruzione e comprensione dei racconti è quindi essenziale per la costruzione della nostra identità e della nostra vita e per crearci un "posto" nel mondo" come affermava Bruner (Bruner, 2015, p. 54). È, infatti, ormai condiviso che le storie non siano solo parte del nostro essere umani ma ci rendano tali: il narrare è una sorta d'istinto e la lettura, seppur processo complesso che richiede educazione ed esercizio, è una necessità vitale, un'esperienza irrinunciabile.

Il raccontare e il raccontarsi sono dimensioni interconnesse che favoriscono e stimolano lo sviluppo cognitivo ed emotivo degli individui, che restituiscono senso alla nostra umanità, così come le buone letture non solo affrontano con un linguaggio consono problemi complessi ed emozioni profonde, ma riescono pure a rassicurare.

Victor Frankl, psichiatria di fama mondiale, fondatore della logoterapia, sopravvissuto all'orrore dei lager nazisti, scriveva che «essere-uomo significa essere di fronte a significati da realizzare e da valori da attualizzare», riuscendo a coltivare un atteggiamento che consenta di trasformare le situazioni di dolore in opportunità (Frankl, 2010, pp. 65-83).

Le narrazioni aiutano a cercare questi significati. Specie per i bambini che vivono in contesti degradati o di violenza, assicurano l'ampiezza d'orizzonte, riorientano lo sguardo, favoriscono la ricostruzione del processo identitario, promettono un altrove coltivando la categoria della possibilità (Petit, 2010, p. 35), mettendo in relazione passato, presente, futuro. La letteratura, in sintesi, come apertura alla vasta gamma dei mondi possibili "mette al congiuntivo" «fa sì che l'ovvio sia meno ovvio, l'inconoscibile

meno inconoscibile e i problemi di valore più accessibili alla ragione e all'intuizione» (Bruner, 2005, p. 192).

Sono queste le riflessioni che ci muovono a valutare il ruolo dei racconti nel benessere degli individui e ad avvalorare la tesi che per crescere sani e felici i bambini abbiano non solo l'esigenza, ma anche il diritto alle storie, alla propria e a quelle altrui (Zizioli, 2017, p. 68). Si veda in proposito quanto espresso dalla *Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia* (*Convention on the Rights of the Child*), approvata in sede ONU nel 1989, ratificata dall'Italia nel 1991, che frutto di un dibattito faticoso più che decennale, rappresenta un documento guida di orientamento delle politiche rivolte ai minori perché sancisce un passaggio decisivo nella concezione stessa dell'infanzia. Si afferma, infatti, accanto al diritto del bambino di essere protetto perché debole, indifeso e bisognoso di cure e tutele, l'esigenza della titolarità «di un *surplus* di diritti rispetto all'adulto e della capacità di esercitarli in maniera attiva» (Macinai, 2010, p. 92), partendo dall'assunto che il bambino e l'adolescente sono soggetti "competenti" in grado di prendere decisioni. Questo comporta che ad azioni di *protection* devono seguire azioni di *provision* come l'allestimento di setting educativi utilizzando le migliori risorse per sostenere e favorire lo sviluppo delle potenzialità dei minori e, quindi, la loro partecipazione (*participation*).

In una pubblicazione ormai datata, *Il Grande Libro dei Diritti dei Bambini*, realizzata da Amnesty International, grazie ad un racconto e a forme grafiche evocative, si stimolano i bambini a interagire in modo attivo, a rendersi protagonisti nelle pratiche quotidiane dei contenuti espressi. Chiude, infatti, il volume una guida didattica, una sorta di quaderno attivo non solo per verificare la comprensione dei contenuti, ma anche per consentire ai piccoli lettori di sperimentarsi, di coinvolgersi migliorando la loro autonomia, favorendo l'autostima e sviluppando le loro capacità di riflessione. La storia è quella del viaggio del noto personaggio di Alice che esce dal Paese delle Meraviglie per andare a esplorare il mondo reale e conoscere così più da vicino come sono nati i diritti. In fondo al volume sono pubblicate non solo la Convenzione, ma anche storie di vita vissuta. I protagonisti, tutti bambini, provengono da ogni parte del mondo e, nel raccontarsi, denunciano condizioni spesso non idonee ai minori.

Si parte, dunque, da un racconto per dimostrare e avvalorare la tesi che la letteratura è profondamente connessa con la vita reale e, se si assume lo sguardo pedagogico, offre inedite e preziose occasioni educative perché ogni bambino per essere cittadino ha bisogno di incontrare buoni libri, ricchi di emozioni, interrogativi, dilemmi, esperienze e linguaggi artistici.

Nella Convenzione, infatti, all'articolo 13 si rivendica il diritto di ogni minore di esprimersi liberamente con la parola, lo scritto, il disegno e la stampa e, all'art. 17 (punto c), s'incoraggia la produzione e la diffusione di

libri per l'infanzia, al fine di ampliare le possibilità di fruizione da parte del piccolo/giovane delle opere più significative e adatte alla crescita di soggetti in età evolutiva. Ciò ben esprime, come rileva Lombello, la necessità di «predisporre opportunità di intessere relazioni, di aprire dialoghi tra il bambino/il ragazzo/l'adolescente non solo con l'autore, ma in particolare con l'adulto che racconta o legge, e che del giovane lettore o ascoltatore si prende cura per il tramite del libro» perché – precisa sempre la studiosa – «il tempo dedicato al racconto e alla lettura è tempo “preservato” di dedizione, di cura e premura» (Lombello, 2012, p. 335).

Chi scrive ritiene che questa sia la prospettiva da assumere per esplorare i benefici della narrazione sulla vita delle comunità in situazioni di emergenza e per collocare in contesti così speciali il ruolo dei racconti, progettando spazi educativi non semplicemente per, ma con i bambini, come insegna la migliore tradizione pedagogica, rendendo gli stessi minori soggetti attivi delle iniziative.

16.2. Le narrazioni nei programmi di *special care*

Le situazioni di crisi scombinano gli equilibri, amplificano le fatiche del quotidiano, riverberano maggiormente quelle che sono considerate le cifre distintive del vivere presente: l'incertezza (Morin, 2015) e il disincanto (Cambi, 2006). Il diventare una “biografia a rischio” (Beck, 2008) è forse l'unica certezza e la prospettiva di futuro è fortemente compromessa. Il singolo individuo così come le comunità sono duramente messi alla prova.

Tali situazioni rappresentano però, nel contempo, una straordinaria opportunità dal punto di vista educativo perché richiedono di attivare processi fuori dall'ordinarietà e rimettono al centro dell'agire il dono, da intendersi nella sua essenza più profonda e cioè la ricerca di un dialogo libero, spontaneo, partecipato per stimolare e promuovere la crescita interiore. In sintesi, sono gli atteggiamenti donativi (donare di sé, donare ascolto, donare ricerca di senso) (Cambi, 2017, pp. 11-12) a fare la differenza. È la libera offerta di sostegno e di incontro che in un certo senso cala il diritto nel contesto e lo trasforma in cura educativa per riconsegnare un tempo sereno, di rigenerazione, soprattutto ai minori che sono i soggetti più vulnerabili, ma anche quelli maggiormente in grado di invertire la rotta se messi nelle condizioni di essere propositivi, perché portatori di slanci e rinnovate energie.

Le pratiche allora non possono connotarsi come conformative, ma devono “sperimentare” nuovi approcci e linguaggi attivando nei soggetti le capacità di resilienza, cioè tutte quelle risorse interiori necessarie a fronteggiare “le prove della vita”, riuscendo nel contempo, proprio attraverso i

percorsi educativi, a trasferire una prospettiva etica e politica (Vaccarelli, 2016, p. 22). E in questo la narrazione svela il suo potere, aiutando a superare paure e fragilità, a lavorare realmente per la cura, a irrobustire, come si avrà modo di vedere, la resistenza degli individui e delle comunità, a riporre al centro i valori della condivisione, per restituire soprattutto ai bambini la “sicurezza ontologica”, quella base sicura altrimenti detta «sentimento di appartenenza a relazioni stabili e a costruzioni vitali dotate di senso» (Kroflič, 2012, p. 112), che nelle situazioni di crisi viene maggiormente minacciata.

Non stupisce pertanto che anche una grande organizzazione come *Save the Children* attiva nelle zone calde del mondo nella tutela dei diritti dei minori rilevi proprio la mancanza di libri tra gli indici di povertà educativa. Per questo negli ultimi rapporti si è sottolineato con forza il diritto alla lettura prevedendo laboratori narrativi come azione di contrasto alla «privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (Save the Children, 2014, 2017). Si tratta di un concetto di povertà complesso perché multidimensionale che non si limita alla sfera cognitiva ma che coinvolge anche lo sviluppo delle capacità emotive, di relazione, di scoperta di se stessi e degli altri, dove il libro può diventare realmente fattore di protezione delle competenze e dello sviluppo emotivo.

Del resto, l'orientamento seguito dalle associazioni umanitarie negli ultimi anni è stato quello di assicurare ai bambini in situazioni di emergenza, non solo la mera assistenza materiale, ma il soddisfacimento di bisogni più profondi attraverso programmi di *special care*. Un lavoro che ha radici lontane e che trova all'indomani del secondo conflitto mondiale, con la tragedia dei profughi bambini un'occasione educativa irripetibile per l'elaborazione di nuovi modelli di assistenza finalizzati al benessere psicologico dei più piccoli (Zahra, 2012). La condizione infantile rappresentò, infatti, in quel contesto di completa disfatta materiale, morale e spirituale un'autentica emergenza umanitaria che stimolò non solo i singoli studiosi ma intere associazioni a riflettere. A questo riguardo si può citare l'esperienza nella Germania post-nazista di Jella Lepman, una donna straordinaria che ebbe l'intuizione di lavorare con i libri per bambini per uscire dall'orrore della guerra e per ricostruire le condizioni di pace, partendo dal progetto di una mostra itinerante (Zizioli, 2015). Nel 1953 Lepman fondò a Zurigo l'*International Board on Books for Young People* (IBBY), un Comitato internazionale che ancora oggi interviene nelle condizioni di crisi e di emergenza del pianeta per promuovere la cooperazione e la comprensione internazionale proprio attraverso i libri, difendendo la possibilità di accesso ai testi di grande qualità artistica e letteraria, per stimolarne la ricerca e lo studio, favorendo e supportando la formazione professionale di chi lavora quotidianamente con i bambini e con i ragazzi (cfr. <http://www.ibby.org>).

Ovviamente nei contesti di emergenza, dove le condizioni di povertà educativa si amplificano, nei programmi di *special care* vanno pensati spazi, i cosiddetti *child-friendly space*, dove il leggere e la scrittura possano essere sperimentati creativamente. La cura educativa in questi casi si realizza proprio tramite la possibilità di raccontarsi e di ascoltare e conoscere storie.

In sintesi, va sempre più affermandosi la convinzione che le narrazioni riescano ad avviare processi che formano e trasformano non solo gli individui, ma anche le comunità e le organizzazioni, utilizzando così al meglio il potenziale formativo del narrare (Formenti, 2017, p. XI).

16.3. Le scelte in emergenza: l'incontro con le storie

È un legame profondo, dunque, quello che s'instaura tra narrazione ed educazione, entrambe da considerarsi «tensioni generative», in grado di ridare gusto all'esistenza e di riaccendere energie (Demetrio, 2012, p. 33).

E allora la riflessione si sposta sulle scelte. Nei contesti di emergenza esistono storie che si rivelano più indicate, anche per stimolare il racconto di sé?

Va innanzitutto precisato che la produzione per bambini e ragazzi si è ormai liberata dagli intenti didascalici e rappresenta un universo più che visibile (Beseghi, Grilli, 2011), vasto e complesso.

Tanti sono gli stimoli e gli insegnamenti educativi, pur non intenzionali, che si possono trarre dalle recenti narrazioni: il disincanto va interpretato come capacità di vedere la realtà senza paure e reticenze, proponendo letture diverse e non stereotipate. L'incanto rimane nella profondità dello sguardo, perché ci si alleni a cogliere la bellezza che le produzioni di oggi sanno regalare a tutte le bambine e a tutti i bambini. E in quest'ambito un'attenzione particolare va riservata agli albi illustrati (*picture books*) e ai libri senza parole (*wordless picture books*) che rappresentano ormai «un felice scaffale sovralinguistico e sovranazionale» (Terrusi, 2017, p. 121) e possiedono un proprio codice e una struttura circolare che favorisce la rilettura e, quindi, inducono a un tempo lento, a ritornare sull'interpretazione, a stimolare dialoghi sempre nuovi e fecondi, costituendo, quindi, delle risorse preziose non solo per avviare progetti di educazione alla lettura, ma anche per costruire percorsi di attivazione della cittadinanza.

La cosiddetta pedagogia dell'emergenza, codificata e sistematizzata da studi specifici (Isidori, Vaccarelli, 2013), può quindi accordarsi con una pedagogia dell'immaginazione, recuperando le riflessioni di un grande innovatore come Gianni Rodari, il quale nel suo celebre *Grammatica della fantasia*, ci ricorda come proprio l'immaginazione abbia una funzione no-

bile, liberatrice, e come la creatività sia sinonimo di «pensiero divergente, cioè capace di rompere continuamente gli schemi dell'esperienza» (Rodari, 2013, p. 178).

Lo scrittore di Omegna ha fatto della letteratura per i bambini uno strumento di emancipazione politica e civile. È suo, infatti, il celebre motto: «Le fiabe servono (...) all'utopia, all'impegno politico (...)» da qui la deduzione che per cambiare la società «occorrono uomini creativi, che sappiano usare la loro immaginazione» (Rodari, 2013, p. 178). Riprendendo le riflessioni maturate da L.S. Vygotskij, egli ha infatti riconosciuto a tutti gli uomini, e quindi a tutte le bambine e a tutti i bambini, una comune attitudine alla creatività, rispetto alla quale «le differenze si rivelano per lo più un prodotto di fattori sociali e culturali» (ivi, p. 177).

Con queste premesse vanno dunque utilizzate le storie, specie nei contesti problematici emergenziali dove sono necessari processi di cambiamento e trasformazione anche a contrasto di una deriva che sta minacciando le nostre istituzioni formative, quella dell'aziendalizzazione che porta ad un sistema competitivo e discriminatorio.

Rimane da sciogliere il quesito posto in apertura. Se vasto, raffinato e composito è l'universo narrativo di cui si può disporre oggi, come scegliere i testi? La risposta ci consente di affrontare uno dei luoghi comuni più diffusi: scegliere un volume solo in base al tema, limitandosi alle bibliografie ragionate. Esistono, infatti, libri su ciascun argomento, e basta una semplice e rapida esplorazione della Rete per scoprire leggende antiche e moderne, sui traumi, sullo *stress*, sulle calamità naturali. Qui citiamo nei diversi generi (albi illustrati, romanzi, graphic novel), alcune, tra le narrazioni più recenti: *Le formiche sono più forti del terremoto* di C. Scataglini; *Terremoto* di E. Detti; *Casca il mondo* di N. Terranova; *La zona rossa* di S. Vecchini e Sualzo. Quali sono gli elementi comuni a questi testi? La ricerca dell'incontro, lo sforzo di lavorare insieme, la scoperta dell'amicizia per resistere alle avversità, per non aver più paura dei "guerremoti", come succede a Oscar e Golan nel romanzo di Terranova, l'uno fuggito da un conflitto, l'altro sopravvissuto al terremoto.

La letteratura, come già chiarito, va utilizzata come dispositivo pedagogico e le storie allora possono essere scelte soprattutto per la loro carica evocativa: è importante che siano "buone storie", in grado di educare lo sguardo, superando pregiudizi e stereotipi di ogni tipo, e, nel contempo, che siano "leggere" nel senso calviniano del termine e cioè capaci di contrastare «la pesantezza, l'inerzia, l'opacità del mondo» (Calvino, 2016, p. 8).

È fondamentale soprattutto che siano storie in grado di "impreziosire" la vita, come l'antica tecnica giapponese del *kintsugi*, che attraverso l'uso dell'oro e dell'argento salda i cocci rotti dei vasi, come ci raccontano Matteo, Giulia e Federico nella graphic novel *La zona rossa*, per dare vita al

nuovo, fare appunto delle ferite e delle cicatrici la base per ripartire, per trasformare il dolore in bellezza.

L'invito è, dunque, a spaziare e a non lasciarsi guidare nella scelta solo dagli ambiti tematici, utili soprattutto per restituire occhi più attenti nel leggere la realtà, per contrastare – nel caso dei contesti critici – tutte quelle narrazioni che restituiscono in maniera falsata gli eventi, che “intossicano” le comunità alimentando paure e diffidenze.

Tanti possono essere gli spunti per un lavoro educativo con le storie. Si può giocare con la riscrittura, con i finali aperti, stimolando così l'auto-narrazione e la condivisione dei vissuti, esplorare l'armonia tra immagini e parole e realizzare, proprio attraverso una modalità laboratoriale, mirata e calibrata sul gruppo di destinatari, quella felice sintesi tra dimensione teorica e dimensione pratica, nel recupero delle migliori esperienze di educazione attiva, cooperativa, capace di attingere alle diverse potenzialità dei bambini e di riconoscere le diverse intelligenze. Esigenza che nei contesti di crisi si manifesta con maggiore urgenza, come si è avuto modo di sottolineare.

Nei racconti che proponiamo ai minori si deve restituire la parola-desiderio per la comunicazione di una verità emotiva (Canevaro, 1976, pp. 33-34), non trascurando perciò nel bambino l'esperienza. E allora si possono creare parole nuove come “guerremoti”, risignificarne altre come “libertà”, “diritto” “insieme”, comprendere che alcune come “prima” o “per ora” alludono nelle situazioni di crisi a vissuti dolorosi. Le immagini possono invece suggerire curiosità, meraviglia, stupore, desiderio di andare oltre, per dotare l'infanzia delle ali dell'utopia assicurando – tramite l'intero repertorio dei linguaggi espressivo-creativi – a tutte le bambine e a tutti i bambini «occhiali anticonformisti e trasgressivi: ineludibili per poter guardare un mondo rovesciato. Lasciando alle spalle una quotidianità opaca e vuota di soprese» (Frabboni, 2013, p. 85).

In sintesi, le storie devono poter regalare nuove prospettive, saper restituire «una visione che contempi il futuro» (De Sio, 2017, p. 153).

La conoscenza e le emozioni non costituiscono due mondi a parte, anzi le emozioni sono “intelligenti” e allora la letteratura più di ogni altro sapere può formare quella “immaginazione empatica” (Nussbaum, 2004), in grado di rigenerare legami, per una condivisione profonda, per rimettere al centro il bene comune e ricostruire appunto il senso di comunità.

16.4. Dall'lo al Noi, dall'individuo alla comunità: il cielo è di tutti

L'utilizzo del dispositivo narrativo per attivare relazioni generative non annulla la dimensione individuale della lettura, ma la allarga, la carica di

senso e significati in quanto in un'ottica inclusiva e di reale cambiamento è fondamentale passare dall'io al Noi e attraverso l'esercizio della messa in comune, del confronto e della comunicazione empatica, costruire percorsi di cittadinanza attiva e, quindi, «atteggiamenti, conoscenze, abilità la cui acquisizione deve condurre alla capacità di partecipare attivamente alla gestione delle problematiche territoriali, anche e a maggior ragione nelle emergenze» (Isidori, Vaccarelli, 2013, pp. 136-137). Nei contesti di crisi le comunità rischiano di indebolirsi e di mostrarsi ancora più vulnerabili non riuscendo a contrastare chi specula sull'evento-disastro.

Per questo, le esperienze succitate non possono rimanere episodiche e isolate, ma devono riuscire a contrastare l'emergenza facendo sistema, coinvolgendo l'intera comunità, rendendola "competente" (Caldarini, 2008), proprio per sottrarsi al rischio dell'assistenzialismo, frutto di una cultura che si potrebbe definire dell'evento-subito. Assumendo il dispositivo narrativo gli educatori, nell'essere "soccorritori" (Vaccarelli, 2017), possono liberarsi dall'inerzia burocratica che li spinge alla ripetizione e all'abitudine e, utilizzando nuovi linguaggi e metodologie, diventare dei veri e propri "animatori", capaci cioè di rigenerare i contesti, di renderli vivi, fecondi, per restituire prospettive di futuro.

Una modalità d'intervento, è quella, ad esempio, di fare rete con le associazioni che si occupano di diritti umani e di sociale per progettare percorsi comuni. Chi scrive ne ha potuto sperimentare l'efficacia nel progetto di cooperazione internazionale promosso da IBBY sull'isola di Lampedusa, sconvolta nella sua quotidianità dai continui flussi di migranti, per l'allestimento di una biblioteca per bambini e ragazzi¹. Si tratta di una metodologia operativa che trasforma effettivamente il territorio e che favorisce una continuità educativa tra le diverse agenzie formative, particolarmente necessaria nelle situazioni di crisi. I progetti di educazione alla lettura possono così assumere una veste "militante"; è pertanto possibile parlare di un attivista lettore, che grazie alla conoscenza del territorio e delle sue risorse, può anche essere un agente di sviluppo locale in grado di attivare processi partecipativi e generativi di cambiamento, promuovendo cittadinanza attiva. Tale approccio favorisce i processi educativi per la ricostruzione, specie nelle comunità segnate dalle emergenze, che, come si precisava, vedono alterarsi gli equilibri soprattutto quelli di potere perché si azzerano le differenze, si annullano i privilegi: si è tutti uguali davanti ai disastri, alle catastrofi (naturali e non), ma non tutti sono messi nelle condizioni di poter accedere alle risorse per reagire, per resistere; si innescano meccanismi

1. Chi scrive ha dedicato alla sistematizzazione dell'iniziativa il volume dal titolo: Zizioli E., con la collaborazione di Franchi G., *I tesori della lettura sull'isola dell'accoglienza. Una pratica di cittadinanza possibile*, Sinnos, Roma, 2017.

di sfruttamento e si producono nuove forme di marginalità sociale (Klein, 2007). Come si è visto, le narrazioni possono diventare dispositivo pedagogico per ricostruire comunità coese.

Essere attivisti lettori significa allora assumersi la fatica di un'etica dell'impegno perché la cura non può prescindere da una forte progettualità.

Come ci ricorda in questa celebre filastrocca sempre Gianni Rodari “Il cielo è di tutti”, ma solo un lavoro educativo improntato ai valori della cooperazione, della libertà, del rispetto per il superamento delle disuguaglianze e il riconoscimento delle differenze, potrà portare i bambini a costruire un mondo unito, evitando le sopraffazioni. Chiudo, quindi, con alcuni passi della filastrocca:

Qualcuno che la sa lunga, mi spieghi questo mistero: il cielo è di tutti gli occhi, di ogni occhio è il cielo intero. È mio, quando lo guardo. È del vecchio, del bambino, del re, dell'ortolano, del poeta, dello spazzino. Non c'è povero tanto povero che non ne sia il padrone (...). Spiegatevi voi, dunque, in prosa o in versetti, perché il cielo è uno solo e la terra è tutta a pezzetti.

Bibliografia

- Beck U. (2008), *Costruire la propria vita. Quanto costa la realizzazione di sé nella società del rischio*, il Mulino, Bologna.
- Berthoud E., Elderkin S. (2017), *Crescere con i libri. Rimedi letterari per mantenere i bambini sani, saggi e felici*, Sellerio, Palermo.
- Beseghi E., Grilli G. (2011), *La letteratura invisibile*, Carocci, Roma.
- Bruner J.S. (1988), *La mente a più dimensioni*, tr. it.: Laterza, Roma-Bari.
- Bruner J.S. (2002), *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, tr. it.: Laterza, Roma-Bari.
- Bruner J.S. (2005), *La mente a più dimensioni*, tr. it.: Laterza, Roma-Bari.
- Bruner J.S. (2015), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano.
- Calabrese S. (2010), *La comunicazione narrativa. Dalla letteratura alla quotidianità*, tr. it.: Bruno Mondadori, Milano.
- Caldarini C. (2008), *La comunità competente. Lo sviluppo locale come processo di apprendimento collettivo. Teorie ed esperienze*, Ediesse, Roma.
- Calvino I. (2016), *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Mondadori, Milano.
- Cambi F. (2006), *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il post-moderno*, UTET, Torino.
- Cambi F. (2017), *Del dono... in educazione*, in “Studi sulla formazione”, 20.
- Canevaro A. (1976), *I bambini che si perdono nel bosco: identità e linguaggi nell'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cavallo G., Chartier R. (a cura di) (1995), *Storia della lettura nel mondo occidentale*, Laterza, Roma-Bari.

- Demetrio D. (2012), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine.
- De Sio F. (2017), *Leggere in biblioteca*, in Cantatore L. (a cura di), *Primo: Leggere. Per un'educazione alla lettura*, Edizioni Conoscenza, Roma.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di) (2017), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa.
- Formenti L. (2017), *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*, Raffaello Cortina, Milano.
- Frabboni F. (2013), *Le vie della formazione. Scuola e sfide educative nella società del cambiamento*, Erickson, Trento.
- Frankl V. E. (2010), *Senso e valori per l'esistenza. La risposta della logoterapia*, tr. it.: Città Nuova, Roma.
- Klein N. (2007), *Shock economy. L'ascesa del capitalismo dei disastri*, tr. it.: Rizzoli, Milano.
- Krofič R. (2012), *Il riconoscimento del bambino come individuo capace*, in Toffano Martini E., De Stefani P. (a cura di), "Che vivano liberi e felici...". *Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York*, Carocci, Roma.
- Gottschall J. (2014), *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Iori V. (2006), *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento.
- Iori V. (a cura di) (2009), *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*, FrancoAngeli, Milano.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2013), *Pedagogia dell'emergenza. Didattica dell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità collettive individuali e collettive*, FrancoAngeli, Milano.
- Lombello D. (2012), *Leggere*, in Toffano Martini E., De Stefani P. (a cura di), "Che vivano liberi e felici...". *Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York*, Carocci, Roma.
- Macinai E. (2010), *I diritti dell'infanzia a vent'anni dalla Convenzione: prospettive di ricerca per un bilancio storico*, in "Studi sulla formazione", 1.
- Macinai E. (2015), *Cultura dell'infanzia e diritti dei bambini, Le contraddizioni del mondo globale*, in Tomarchio M., Ulivieri S. (a cura di), *Pedagogia militante, Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa.
- Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari L. (2017), *Educatori e lavoro di cura*, in "Pedagogia Oggi", XV, 2.
- Nussbaum M.C. (2004), *L'intelligenza delle emozioni*, il Mulino, Bologna.
- Petit M. (2010), *Elogio della lettura*, Ponte alle Grazie, Milano.
- Ricoeur P. (1994), *Tempo e racconto*, tr. it.: Jaca Books, Milano.
- Save the Children Italia onlus (2014), *La Lampada di Aladino. L'Indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, scaricabile dal sito: <http://www.savethechildren.it/>.
- Save the Children onlus (2017), *Sconfiggere la povertà educativa in Europa. Fino all'ultimo bambino*, scaricabile dal sito: <http://www.savethechildren.it/>.

- Tramma S. (2009), *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, FrancoAngeli, Milano.
- Vaccarelli A. (2017), *Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe*, in "Pedagogia Oggi", XV, 2.
- Zizioli E. (2016), *Dalla parte dei bambini. La lezione pedagogica di Jella Lepman*, in "I Problemi della Pedagogia", LXII, 1.
- Zizioli E., con la collaborazione di Franchi G. (2017), *I tesori della lettura sull'isola dell'accoglienza. Una pratica di cittadinanza possibile*, Sinnos, Roma.
- Zahra T. (2012), *I figli perduti. La ricostruzione delle famiglie europee nel secondo dopoguerra*, tr. it.: Feltrinelli, Milano.

Storie citate

- Amnesty International (1999), *Il Grande Libro dei Diritti dei Bambini*, Sonda, Torino.
- Detti E. (2011), *Terremoto*, Bohem Press Italia, Trieste.
- Rodari G., illustrazioni Costa N. (2012) *Il cielo è di tutti*, Emme Edizioni, Milano.
- Scataglini C., illustrazioni Lunelli G. (2009), *Le formiche sono più forti del terremoto. Una favola sulle emozioni, l'amicizia, la cooperazione, la rinascita*, Edizioni Erickson, Trento.
- Terranova N. (2016), *Casca il mondo. Gli scossoni della terra spesso arrivano fino al cuore*, Mondadori, Milano.
- Vecchini S., illustrazioni Sualzo (2017), *La zona rossa*, Il Castoro, Milano.

17. Patrimoni locali, identità e linguaggi: educare “ai e con i” beni culturali e ambientali in aree ad elevata fragilità

di Antonella Nuzzaci

17.1. Educare ai patrimoni e ai paesaggi per arginare lo “spiazzamento esistenziale”

L'obiettivo del contributo è quello di comprendere come l'educazione al patrimonio possa aiutare a rifondare il senso di appartenenza di una “comunità” e ad arginare lo “spiazzamento esistenziale” legato alle catastrofi naturali e agli altri eventi devastanti gli individui, i territori e le comunità. Educare la popolazione, scolastica e non, ai beni culturali locali nelle situazioni post-traumatiche significa individuare forme di “ancoraggio” e di salvaguardia della conoscenza del patrimonio culturale e ambientale, quale bene prezioso sia dal punto di vista del rafforzamento dell'identità, collettiva e individuale sia da quello dei profili culturali ed emotivi della popolazione, con evidenti ricadute positive sulla formazione e sul benessere espresso dalla comunità locale.

I rischi connessi alle catastrofi naturali e alle conseguenze che ne derivano sono una dimostrazione della vulnerabilità dell'uomo e del territorio nel quale vive. Il terremoto, per esempio, quale calamità naturale, minaccia non solo l'esistenza degli uomini ma anche il loro patrimonio culturale, individuale e collettivo, e con esso la memoria storica e il vissuto prossemico materiale e immateriale sui quali si costruisce l'identità sociale; pertanto la distruzione e l'impraticabilità dei beni, oltre a danneggiare gravemente la vita degli individui, compromette l'incolumità della eredità e dei riferimenti culturali delle generazioni future a partire da uno “spiazzamento esistenziale” da loro vissuto direttamente nella contemporaneità. Se le conseguenze derivanti dalle catastrofi naturali sono dunque enormi sulla vita delle persone, non vi è dubbio che gli effetti negativi prodotti sulla loro percezione in merito agli spazi del territorio potrebbero essere arginati o evitati, facendo leva su un'educazione alla “ricostruzione della memoria”

e dell'“identità culturale e sociale”. Recenti studi (Barthel, 1996; Davis, 1999; Nuzzaci, 2001, 2012; Mench, Manor, 1998; Worthing, Bond, 2008; Magalhães, 2014; Wan, Chew, 2013; Schwartz, Zamboanga, Weisskirch, 2010; Suh, 2002; Kitayama, Markus, Kurokawa, 2000; Kitayama, Markus, Matsumoto, 1995; Adams, Marshall, 1996; Armenta, Knight, Carlo, Jacobson, 2011; Baumeister, Muraven, 1996) hanno infatti suggerito come i patrimoni culturali e ambientali, in tutte le loro accezioni, nelle loro diverse forme, materiali e immateriali, e generi non siano da considerarsi semplicemente “oggetti o elementi” di fruizione passivi esposti a danni potenziali, ma giochino un ruolo significativo nel ridurre e riequilibrare l'impatto emotivo causato dalle catastrofi sugli individui, sulle loro forme di disagio personale e sociale, sulla loro vita e sui mezzi e modalità di sussistenza a tutti i livelli (economico, sociale, culturale). Tale intrinseca relazione sistemica è in essere prima, durante e dopo i disastri e va compresa se si vuole riuscire a salvaguardare la conoscenza del patrimonio individuale e collettivo di una certa comunità e preservare il benessere degli individui, contrastando eventuali forme di alienazione.

17.2. Patrimoni, paesaggi e memoria

Il concetto di patrimonio tangibile e intangibile si incrocia con quello di *spazio abitato*, ovvero di paesaggio culturale, concepito come territorio socialmente costruito (Busquets, Cortina, 2009). Il patrimonio e il paesaggio culturale sono due dimensioni che si intersecano a vicenda (Ojeda, 2011); e, anche se spesso vengono studiati isolatamente (Ballart, Tresseras, 2001), hanno in comune molte cose, come, per esempio, lo spazio creato dall'uomo “per essere umano” e il significato profondo che questo possiede per i suoi abitanti, in termini di preservazione di eventi, luoghi, personaggi, oggetti ecc., che assumono un valore speciale per coloro che abitano e occupano un certo territorio. Questo perché i patrimoni culturali e ambientali e i paesaggi sono la traccia e il ricordo della cultura vivente di una certa comunità, costituita da espressioni materiali (monumenti, oggetti ecc.) e immateriali (lingue, *know-how*, musica ecc.). Potenziali risorse per lo sviluppo culturale, sociale, economico, ambientale e sostenibile di una certa comunità e oggetti di studio per un certo numero di professionisti di settori diversi, essi acquistano o perdono valore nel tempo come elementi potenziali e dinamici, che possono considerarsi fonti indispensabili per una educazione della collettività alla cittadinanza attiva. Ciò è vero soprattutto in aree ad elevata fragilità, come quelle dell'Aquila o di Amatrice, che hanno vissuto e vivono situazioni post-traumatiche “a rischio di memoria”.

I patrimoni si presentano ai nostri occhi nella molteplicità di tipologie (artistici, storici, scientifici ecc.), generi e linguaggi (grafici, pittorici ecc.), che sono espressione dei repertori simbolici della cultura di appartenenza, le cui forme influenzano tutti gli aspetti della vita. Guidano principi, regole e comportamenti che sono condivisi da un certo gruppo, alcuni mantenendo una funzione che difficilmente differisce dall'uso che hanno sempre avuto, altri ri-contestualizzati in un museo, altri ancora esposti in mostre temporanee (UNESCO, 2011) e così via. In ogni luogo, città, paese, frazione o angolo che sia, sono presenti eventi, storie, beni ecc., che meritano di essere ricordati (Ballart, Tresseras, 2001), ma il cui rispetto riguarda sia gli ambienti in cui sono inseriti, naturali o culturali che siano, sia la percezione che gli individui hanno di essi, la quale influenza il loro modo di essere e di agire. È per tale ragione che l'educazione ai beni non significa solo conservazione, tutela e ri-abilitazione di opere, oggetti, monumenti e dei loro ambienti, ma deve essere intesa come una serie di azioni volte a migliorare principalmente la qualità della vita di coloro che abitano un certo territorio e che danno senso e significato ad un insieme coerente di funzioni culturali, in cui le attività umane appaiono legate da una logica di contiguità e continuità (Nuzzaci, 2015b). In questo senso, la percezione, la cognizione e i valori umani influenzano direttamente la produzione di beni culturali e la costruzione di schemi paesaggistici e viceversa, sia nella naturalezza dei luoghi apparentemente disabitati sia nella molteplicità delle forme culturali (da quelle scientifiche a quelle archeologiche ecc.). Si può dunque affermare come i paesaggi siano intrisi di valori culturali esattamente come i beni, materiali e immateriali, a cui si riferiscono, i quali influiscono sui primi caratterizzando un certo territorio, le cui comunità stabiliscono relazioni umane all'interno di una "cosmogonia" che scansiona il ritmo della temporalità.

Il potere dei luoghi di rafforzare la memoria e i ricordi collettivi, definiti all'interno di un quadro spaziale, va dunque recuperato in situazioni post-traumatiche legate ad eventi catastrofici, come aveva mostrato nei primi anni '40 del Novecento Maurice Halbwachs (1912), che attribuiva ai luoghi il potere di rafforzare i ricordi individuali e collettivi, sviluppati all'interno di una precisa area territoriale. Tale aspetto è stato a lungo trascurato, così come quello relativo al legame tra patrimoni, luoghi e apprendimenti, prevalente preoccupazione delle scienze sociali più che di quelle umane. E la coscienza, si sa, è impossibile da acquisire senza la memoria: ma se tutta la ricchezza della civiltà dipende da questa memoria cumulativa, la sua creatività dipende dalla capacità di superare il passato (Hugues De Varine, 1969). Così la memoria può dirsi alla base della personalità individuale, poiché la tradizione rimane a fondamento della personalità collettiva di un popolo. Viviamo per l'atto di un ricordo e la nostra "vita

spirituale” non è altro che lo sforzo che facciamo per perpetrare i nostri ricordi e trasformarli in speranze, affinché il nostro passato divenga futuro. Sappiamo con certezza che la perdita di memoria ipotecerà il futuro. Quelli che non sono in grado di imparare dal passato sono condannati ad accettare il futuro senza poterlo immaginare.

Creare un rapporto tra storia, memoria e vita all’interno di una certa comunità che vuole “rinascere”, per riuscire a conservare e a preservare tutti i valori che costituiscono la sua struttura, significa arrivare a ri-creare “luoghi di socialità”, dove le espressioni culturali possono essere presentate, esplorate e studiate. Tuttavia, lo *shock* del terremoto e il trauma della distruzione rende le persone fragili, la cui debolezza riguarda anche gli elementi del patrimonio in cui essi si rispecchiano. Se la prima priorità, durante e dopo una catastrofe, è ovviamente salvare vite umane, immediatamente dopo le persone sono attive nel recuperare il più possibile il “loro patrimonio personale”, così come quello della collettività (documenti stampati, opere d’arte, dipinti, sculture e oggetti musealizzati che sono scavati dalle macerie e messi in contenitori e luoghi provvisori); operazioni queste ultime di salvataggio spontaneo, spesso critiche, e che richiedono soluzioni a lungo termine, compreso il ripristino, la classificazione e la registrazione di tutti gli oggetti.

Come capacità e ricchezza alfabetica, le risorse ambientali e culturali possono aiutare a fortificare gli elementi protettivi di un individuo, servendosi di strumenti per abilitare i contributori relazionali (coetanei, genitori/famiglie, educatori ecc.) usati per rafforzare e promuovere le abilità di resilienza: i bambini piccoli, per esempio, imparano in molti modi ad adattarsi e a crescere, anche rispetto alle sfide che devono affrontare, quando genitori, familiari, vicini di casa, pari e insegnanti si impegnano in conversazioni significative con loro e condividono storie che appartengono alla loro vita (Vaccarelli, 2016). La pratica intenzionale e regolare di narrazione rispetto ai beni culturali, agli eventi ecc., per esempio, facilita anche l’apprendimento di modelli di ruolo (che possono derivare da personalità, personaggi della storia reperiti in letteratura, luoghi e beni). Imparare dalle storie (intese come beni) mostra come si possa riuscire ad adattarsi e crescere dalle sfide; imparare a narrare storie a partire dagli altri, dal territorio e dai beni, facilita lo sviluppo di abilità socio-emotive e cognitive necessarie a definire con chiarezza la propria storia e ad acquisire abilità di riflessione sulle proprie azioni e circostanze, permettendo di raccontare eventi, parlare dei beni e di se stessi. Il problema non è dunque solo salvare il patrimonio, ma salvarsi “con e attraverso” di esso, salvaguardando se stessi e la collettività a cui si appartiene. Apprendere a cambiare e a sostenere tale cambiamento, relativamente permanente, nella nostra capacità di agire come risultato delle nostre interazioni passate con l’ambiente (Lovell, 1980), sul

piano della conoscenza, dei comportamenti, degli atteggiamenti, dei valori, delle priorità, i quali presuppongono una mutua corrispondenza tra apprendimenti formali, informali e non formali.

In aree a rischio questo aspetto è duplice perché, per proteggere patrimoni e paesaggi che esprimono l'identità di una certa comunità e incarnano la lunga catena evolutiva del vivere di uno specifico territorio, uno sforzo speciale è atteso proprio dalle generazioni attuali e dalla qualità dei loro apprendimenti e della loro formazione. Quest'ultima, nella sua forma di esplorazione culturale e ambientale, induce a connettere emotivamente oggetti e luoghi mentre gli individui crescono e si sviluppano, così come nel caso dei ricordi degli oggetti e dei luoghi dell'infanzia, che restano cruciali per tutta la vita. È noto infatti come più una persona viva in un certo luogo più è probabile che l'ambiente si saturi di ricordi significativi (Sibley, 1995; Pretty, Chipuer, Bramston, 2003; Proshansky, Fabian, Kaminoff, 1983; Altman, Wohlwill, 1992; Steele, 1981; Twigger-Ross, Uzzell, 1996); e ciò non fa che avvalorare l'idea che il patrimonio giochi un ruolo importante nell'esistenza degli individui.

17.3. Educare ai linguaggi dei patrimoni nelle aree di fragilità: comunità e identità locale

Il patrimonio culturale e ambientale è, nel suo senso più ampio, sia un prodotto che un processo, che fornisce alle società una ricchezza di risorse che sono ereditate dal passato, create nel presente e proiettate nel futuro a beneficio delle nuove generazioni. Tuttavia, esso spesso costituisce una "ricchezza fragile", che richiede politiche e modelli di sviluppo che preservano e rispettano la sua diversità e unicità, poiché, una volta perso, non è rinnovabile. Oggi, esso è intrinsecamente legato alle sfide più urgenti che l'umanità deve affrontare nel suo insieme, che vanno dal cambiamento climatico ai disastri naturali (come la perdita di biodiversità o l'accesso all'acqua potabile e cibo), ai conflitti tra comunità, istruzione, salute, migrazione, urbanizzazione, emarginazione ecc. Per questo motivo, esso è considerato essenziale per promuovere la sostenibilità, lo sviluppo culturale e sociale, ambientale ed economico, oltre che di "capitale umano" nelle società contemporanee. Contribuisce, inoltre, alla continua rivalutazione di culture e identità ed è un veicolo importante per la trasmissione e costruzione di competenze, abilità e conoscenze, per la fondazione di un dialogo intergenerazionale capace di fornire ispirazione alla creatività e all'innovazione, per la realizzazione di prodotti culturali contemporanei e futuri, promuovendo l'accesso e il godimento della diversità culturale; e può anche arricchire il capitale sociale plasmando il senso di appartenen-

za individuale e collettivo, che va a sostegno della coesione comunitaria e territoriale.

I beni culturali e ambientali in identità ben formate guidano le persone ad agire secondo le loro convinzioni, a costruire una coerente immagine di sé, ma anche ad orientare le interazioni sociali, garantendo l'automaticità e la flessibilità, nonché ad accedere ai ricordi delle esperienze passate nel determinare nuovi comportamenti in situazioni successive simili (Phinney, 2008). In questa direzione, essi assumono un grande significato culturale, trovandosi legato a doppio filo con i valori educativi, che sono tra i fondamentali elementi da cui le società dipendono e che determinano i comportamenti umani, generando nuove sfide per la loro conservazione e tutela e facilitando così l'interazione tra individuo e società. Una corretta gestione del potenziale educativo di sviluppo del patrimonio culturale implica l'utilizzo di un approccio incentrato sulla sostenibilità e, nelle aree ad elevata fragilità, sulla resilienza, che richiede equilibrio tra caratteristiche, esigenze e benessere degli individui e della collettività. È noto come bambini, giovani e adulti resilienti cerchino efficacemente quelle risorse in grado di supportare processi decisionali rispetto ciò che li circonda, facendo leva su interazioni sociali e uso di specifici beni all'interno dei loro contesti culturali, sforzandosi di capire di più su se stessi e sulle loro relazioni (Vaccarelli, 2016). I benefici infatti derivanti dalla fruizione del patrimonio e dalla sua conservazione in aree di "incertezza", quale "ricchezza fragile", per le generazioni future derivano da un "corretto *mix*" tra processi educativi, beni culturali e sviluppo sostenibile, che richiede il carattere di "previsione" e una continua analisi dell'azione capace di nutrire e rinnovare la propria essenza e identità. In effetti, la comprensione del patrimonio culturale e ambientale consente di coniugare i ricordi collettivi del passato e le pratiche tradizionali con le loro funzioni sociali e culturali costantemente riviste e aggiornate nel presente, permettendo così a ciascuna comunità di relazionarsi con l'attualità e di mantenere senso, significato e speranza per il futuro, recuperandoli dalla "stasi" e dalla "fragilità" del presente.

Nelle aree di fragilità tali interpretazioni del patrimonio cambiano e aiutano ad individuare i modi in cui le persone comprendono la loro cultura e se stessi e alterano le condizioni fondamentali per la produzione e la riproduzione culturale. In studi recenti, infatti, il patrimonio è stato inteso come un insieme di processi multifocali e multimodali che coinvolgono vari attori e istituzioni, tutti volti a rivendicare la propria appartenenza sociale e culturale. Questo anche perché i suoi "linguaggi" richiedono uno complesso sforzo interpretativo, legato a filo doppio con la cultura e i suoi codici e la vita degli individui, poiché la *cultural heritage* è stata anche definita come una raccolta di pratiche capace di trasformare la relazione tra gli individui e ciò che fanno, risvegliando in loro una consapevolezza

meta-culturale della loro vita quotidiana. Il patrimonio diviene portatore di repertori simbolici e linguaggi, resi accessibili dall'educazione che li recupera rendendoli coscienti. I simboli di un luogo si riflettono nel patrimonio naturale e culturale e sono ciò a cui ciascuno cerca di legarsi istintivamente per proteggersi e, se necessario, recuperarli. Allo stesso modo, quando le nostre vite sono a rischio, guardiamo ai nostri simboli del patrimonio naturale e culturale per aiutarci, ovvero a quel simbolismo come potente mezzo per aiutare le vittime a riprendersi dall'impatto psicologico dei disastri e a garantire la coesione sociale, lo sviluppo sostenibile e il benessere psicologico, promuovendo la resilienza (ICOMOS-ICORP, 2014).

Il concetto sotteso a questa concezione è che l'educazione, e più ancora l'istruzione, debba contribuire a sviluppare negli individui quelle competenze fruibili che li aiuteranno ad agire, a mediare e ad intervenire nella società, poiché essa va interpretata come educazione ai diritti dell'uomo e alla cittadinanza attiva, in grado di promuovere uno "spazio sociale partecipato", che mira a dotare gli individui di quegli strumenti che servono a produrre cambiamenti reali nella società. La cultura partecipativa sposta l'alfabetizzazione da una di espressione individuale al coinvolgimento della comunità, implicando un processo di democratizzazione che fa leva su abilità sociali e cognitive che vengono sostenute proprio attraverso la fruizione e la collaborazione. È qui che la resilienza si connette all'*heritage literacy*, la quale introduce una nuova epistemologia dell'alfabetizzazione, in linea con i cambiamenti sociali, e che si riferisce alle abilità di accedere, comprendere, analizzare e valutare criticamente differenti tipi di beni e riuscire a comunicare messaggi complessi veicolati da questi beni, oltre che crearne dei nuovi, soprattutto in un momento in cui le diverse esigenze alfabetiche, affermatesi rapidamente negli ultimi anni, hanno spostato l'asse della alfabetizzazione verso dimensioni multiple. Ciò svolge un ruolo determinante per la comprensione sincronica e diacronica della cultura e delle sue diverse espressioni. Laddove dunque i generi di comunicazione sono in continua espansione attraverso reti, strumenti, comunità e finalità, disegnando nuovi spazi della formazione, i beni "in fragilità" e nel loro carattere multimodale e plurisegnico, possono essere interpretati come potenti dispositivi educativi, pervasivi nella vita di bambini, giovani e anziani, che riescono a modellare l'esperienza, la percezione e le emozioni e a plasmare credenze, atteggiamenti, comportamenti e condotte necessari a sostenere una formazione permanente.

All'interno di questa prospettiva, la promozione di competenze fruibili dentro e fuori la scuola divengono il mezzo per rendere autonomi gli individui, permettendogli di migliorare la loro qualità della vita e di accrescere quelle capacità che gli consentiranno di prendere parte ai processi decisionali in campo culturale. Tanto più le persone vengono educate alla fruizio-

ne consapevole tanto più imparano a decodificare, interpretare e a condividere messaggi in modo appropriato innalzando i diritti di cittadinanza. La scuola, come “pratica e promozione di una fruizione consapevole”, diviene spazio in cui si prende coscienza della vita e della cultura e si forniscono strumenti e chiavi di lettura per interpretarle, in quanto l’esplorazione dei legami tra patrimonio, educazione e linguaggi mette in discussione il processo di appropriazione o riappropriazione della cultura e delle sue dimensioni, che spesso coinvolge gli elementi fondanti di un territorio, dei suoi codici e delle sue peculiarità.

La posta in gioco nelle pratiche educative legate al patrimonio è dunque molto alta, perché riguarda il governo dei valori e dei significati associati a un certo particolare “bene”, in modo che i ricordi e le conoscenze dei “possessori” di esso siano (ri)sagomati per dare un senso al presente. In cui si sono verificati disastri naturali, che hanno comportato gravi danni per la cultura e lo sviluppo, i beni diventano strumenti di educazione alla sostenibilità, dipendenti in gran parte da politiche e azioni che garantiscono la protezione della “fragile ricchezza culturale”, la quale riguarda territori esposti alla “dimenticanza e all’oblio”, e la valorizzazione e rivitalizzazione dei processi che creano le condizioni per gli individui a riposizionarsi nei “luoghi” per far nascere nuovi frutti.

L’educazione e l’istruzione divengono i pilastri di una azione pubblica, capace di fornire la base per la sostenibilità della cultura locale in aree ad elevata fragilità usando il patrimonio come espressione di una territorialità atta a dare forme più sostenibili allo sviluppo umano futuro. In questo senso, un’azione incentrata a livello locale sul patrimonio impegna la collettività a svolgere un’analisi della complessa relazione tra educazione, fragilità e territorio e delle sue dinamiche sottostanti, sostenendo la necessità di analisi multilivello contestuali e temporizzate di dimensioni sociali interconnesse per affrontare gli scopi di una formazione che miri a migliorare o a trasformare le condizioni esistenti. È l’espansione della fragilità culturale e ambientale di un territorio ad avere bisogno dell’uso dell’educazione al patrimonio come fonte e risorsa, da una parte, per espandere la necessità di comprendere la fragilità, e, dall’altra, per passare da una definizione incentrata sullo “status quo” ad una che considera anche altri fattori associati alla fragilità, come i conflitti locali violenti (MacEwen, Choudhuri, Bird, 2010). Tutti questi fenomeni, influenzando le vite di individui e della comunità, dovrebbero richiedere una costante messa a fuoco sullo sviluppo di politiche e programmi formativi precisi.

Alla base di questo interesse c’è dunque il riconoscimento di un’educazione e di un’istruzione che possano essere usate per prevenire il disorientamento e il malessere sociale, trasformandosi in strumenti capace di rifondare il senso di appartenenza culturale degli individui e recuperare

il valore della collettività attraverso i beni. Ciò implica una pianificazione dell'azione educativa, attenta ai beni nelle aree a rischio e di esposizione alla fragilità, per sviluppare la capacità di prevenzione del disorientamento e predisporre programmi di educazione (Mosselson, Wheaton, Frisoli, 2009, p. 4) per una (ri)-costruzione culturale, sociale e ambientale a livello sistemico, istituzionale e comunitario.

Il concetto di “fragilità” è utile (INEE, 2011) per estendere l'unità di analisi da uno strato superficiale del problema ad una “esplorazione più profonda” delle varie cause (umane e sistemiche) di difficoltà (sicurezza, giustizia, salute e istruzione) che riguardano le popolazioni colpite e per distinguere tra situazioni e fenomeni che potrebbero potenzialmente esplodere e quelli che si sono già verificati. L'istruzione, in particolare, può presumibilmente svolgere un ruolo efficace in entrambi i casi (Bush, Saltarelli, 2000), concepita spesso come strumento per la comprensione di quella “umanità comune”, che potrebbe anche essere una forza a lungo termine per la “diffusione della ragione” e per la gestione dell'incertezza e la prevenzione.

L'educazione esiste in relazione alle condizioni strutturali di qualsiasi bene o contesto locale, i cui scopi sono legati alle tensioni che si sono sempre manifestate in modi e in tempi diversi a livello territoriale, per i valori intrinseci o strumentali della fruizione di massa o elitaria, per la mobilità sociale, per l'accesso o la qualità, l'equità o la rilevanza, per citarne solo alcuni. Pertanto, per il suo potenziale carattere, all'educazione ai beni culturali e ambientali è riconosciuta una funzione democratica e un primato in termini di giustizia sociale redistributiva globale (Mundy, 2007), focalizzati sul bisogno di progresso inteso come crescita economica e culturale, sulla necessità di soluzioni strutturali a problemi di disuguaglianze e disuguaglianze a livello globale, nazionale, regionale e locale, e sulle condizioni politiche, socio-culturali ed economiche (Lauder, Brown, Dillabough, Halsey, 2006).

17.4. Nei territori e nei patrimoni

Il patrimonio rappresenta una fonte inesauribile di fatti a cui gli individui possono attingere e non solo per sostenere le idee di una lotta per lo sviluppo, ma anche per sottolineare la propria identità culturale, che è l'insieme di tratti e le caratteristiche che legano una persona a un gruppo, mantenendo una forte coesione all'interno della società, armonizzando regole e codici, che aiutano a stabilire la vita di comunicazione. All'interno di questo insieme, i linguaggi si comportano come una sostanza in cui si fissano alcuni elementi e i tratti culturali da percepire. L'identità culturale

è la base per la vita dei popoli, che deriva dal passato e si proietta verso il futuro; plurima, mai statica, ma storica e lungimirante e, quindi, sempre in continuo miglioramento e rinnovamento, che, in relazione ai beni, si riferisce alla:

- comprensione di se stessi e della cultura a cui apparteniamo, di chi siamo, di come siamo diventati;
- comprensione delle forme culturali di cui si nutre il patrimonio materiale e immateriale di un paese o di una certa collettività;
- alla comprensione e alla valutazione dei modelli di comportamento, dei valori e delle tradizioni di quella cultura per crearne dei nuovi.

Arricchita grazie al contatto quotidiano con le tradizioni di altri gruppi, la cui relazione dialettica consente la loro costante crescita e comprensione reciproca, l'identità rappresenta una costante che sta alla base della diversità e del patrimonio, che vengono richiamati spesso dalla comunità internazionale come fattori da preservare e proteggere, in quanto garanti dell'identità di ciascun popolo, in particolare quello delle minoranze demografiche, che deve spesso, a livello locale, sostenere le pressioni legate a culture e ideologie dominanti, rappresentate da credenze religiose e politiche, socio-economiche, che influenzano modelli, pensieri, modi di dire e di essere. Tale fenomeno, che spesso crea l'abbandono progressivo della propria cultura (o gran parte di essa) per l'adozione di quella di massa, fa perdere l'identità a favore di una sorta di omologazione che minaccia la naturale diversità umana e porta alla scomparsa delle particolarità, con conseguenze emotive che mettono a repentaglio i legami, come nel caso del lutto per una casa perduta che avviene tra esiliati privati del loro ambiente familiare o per siti sacri che vengono distrutti o profanati (Rapport, Dawson, 1998; Fortier, 2000). In effetti, l'importanza di "appartenenza e attaccamento" ai luoghi non può essere sottovalutata, anche se in essi ci sentiamo o meno a nostro agio, poiché sono parte del modo in cui simbolizziamo le qualità che ci riguardano. Alcuni ricercatori hanno esplorato le questioni concernenti lo sviluppo della comunità, come l'equità, il senso di comunità e di partecipazione dei cittadini (Perkins, Long, 2002; Manzo, Perkins, 2006), dimostrando come, attraverso le interazioni, gli individui trasformino ambienti ordinari in "posti leggendari", che evolvono in luoghi attraverso il costante accrescimento del sentimento di appartenenza e dell'esperienza. Il punto chiave qui è che è il comportamento umano trasforma lo spazio oggettivo in luogo soggettivo, cosicché gli eventi significativi per gli individui finiscono per essere le pratiche quotidiane del vivere, che conferiscono significato al luogo e all'identità, nonché le coordinate spaziali a quest'ultima (Relph, 1976). Lo spazio è permeato e supportato dalle relazioni sociali, oltre che prodotto da esse (Lefebvre, 1991, p. 286). Questa idea, che le comunità territoriali formano uno spazio sociale distintivo che soddisfa le loro esigenze, intrecciate nella produzione economica, culturale e sociale,

è legata all'attuale orientamento sul discorso dell'educazione ai beni, dove l'azione si concentra sull'uso della conoscenza per costruire una cultura di sicurezza e resilienza sia a livello di base che politico (UN/ISDR, 2007, p. 9): i disastri possono essere sostanzialmente ridotti se le persone sono ben informate, formate e motivate ad adottare una cultura di prevenzione delle catastrofi e della resilienza, che a loro volta richiedono la raccolta e la diffusione di conoscenze e informazioni pertinenti sui rischi, sulla vulnerabilità e sulla capacità di "resistenza".

L'educazione è dunque diventata una sorta di chiave di volta, a livello nazionale e internazionale, per individuare opportune strategie locali di "resistenza" che prevedono la messa a punto di tecniche e strumenti per stimolare comportamenti resilienti tra i sopravvissuti alle catastrofi (Benadusi, 2014), in linea le direttive internazionali che rimarcano l'importanza di assicurare una adeguata educazione al patrimonio¹ per l'influenza che esso ha sulla vita degli individui e sul loro sviluppo (Rennie, Johnston, 2004; Xanthoudaki, Tickle, Sekules, 2003). Negli ultimi anni un gran numero di ricerche nazionali (Nuzzaci, 1999, 2012) e internazionali (Cuenca, 2003; Martin, 2004; Hooper-Greenhill, 2007) sono state condotte soprattutto in riferimento al ruolo che la scuola e gli insegnanti assumono, per promuovere un'alfabetizzazione ai patrimoni:

Diretta a:

- usare in maniera efficace i beni culturali per accedere, conservare, ricercare, individuare o condividere obiettivi e contenuti al fine di incontrare i bisogni e gli interessi dei singoli e delle comunità;
- ottenere l'accesso ai beni e operare scelte consapevoli nell'ambito di un largo ventaglio di forme e contenuti di essi attraverso molteplici fonti culturali e istituzionali;
- comprendere come e perché i beni culturali possano essere considerati "prodotti" che aiutano a "resistere";
- analizzare in maniera critica le tecniche, i linguaggi e i codici utilizzati dai beni e i messaggi che questi veicolano per rifondare il senso di appartenenza culturale;
- usare i beni in maniera creativa al fine di poter esprimere e comunicare idee, informazioni e opinioni;
- utilizzare i beni per esercitare i propri diritti democratici e di cittadinanza.

1. Tre esempi di documento che vedono l'educazione ai patrimoni a centro del cambiamento riguardano: 2014 - *Towards an integrated approach to cultural heritage for Europe + mapping report*; 2010 - Commission Recommendation on the research joint programming initiative "Cultural Heritage and Global Change: a new challenge for Europe" C (2010)2535 final and the accompanying Commission Staff Working Document; SEC(2010)451 final - adottato dall'European Commission 26/4/2010.

Tesa a:

- ampliare le esperienze degli individui davanti a differenti e molteplici forme e contenuti culturali per recuperare le proprie esperienze;
- sviluppare competenze critiche di analisi e valutazione dei beni in riferimento ai contesti in cui sono inseriti;
- sviluppare competenze creative utilizzando i beni per esprimersi, comunicare e partecipare al dibattito pubblico.

Impegnata a sostenere la ricerca per:

- una migliore comprensione di cosa significhi “essere educato ai beni” in un’ottica resiliente;
- una pedagogia effettiva e durevole dell’educazione ai beni come educazione alla propria comunità;
- metodi esplorativi e valutativi trasferibili e criteri adeguati di valutazione per una educazione ai beni che garantisca il benessere individuale e sociale.

In questo senso, la ricerca sull’educazione ai beni del territorio nella logica della continuità sottolinea:

- l’uso del pensiero critico che permette ai fruitori di sviluppare giudizi indipendenti su contenuti della cultura;
- la comprensione del processo di comunicazione culturale;
- la consapevolezza dell’impatto dei beni sull’individuo e sulla società;
- la consapevolezza dell’impatto dei beni sull’istruzione;
- lo sviluppo di strategie con cui analizzare i messaggi culturali;
- la consapevolezza dei contenuti dei beni come “testi” che permette di comprendere meglio l’attuale rispetto al passato, ma anche noi stessi;
- la fruizione, comprensione e apprezzamento di specifici aspetti e contenuti culturali che possano migliorare il proprio stato emotivo e percettivo.

Le indagini condotte in ambito scolastico mostrano come l’uso dei beni e delle risorse del territorio potrebbe offrire agli allievi e agli insegnanti nuove prospettive per essere “resilienti/resistenti” solo se fosse integrato nel sistema d’azione didattico e contribuisse a potenziare l’apprendimento e l’insegnamento in vista di un miglioramento qualitativamente apprezzabile dell’esperienza didattica, poiché i beni condizionano le relazioni e le interazioni e influenzano lo sviluppo della personalità ampliando la sfera d’azione sociale. Per tale ragione i beni possono rendere pedagogicamente interessante la didattica, raccogliendo la sfida di immaginare la loro inclusione (piegandone alcune caratteristiche) nel processo di rinnovamento delle pratiche di fruizione, educative e didattiche, e aiutando a soddisfare le nuove esigenze educative ed alfabetiche affermatesi rapidamente negli ultimi anni, specie in un momento in cui le nuove forme alfabetiche e culturali appaiono non sempre facili da identificare e da insegnare e i nuovi

spazi della formazione si stanno ridisegnando, dando vita a nuovi scenari alfabetici che incrementano le capacità.

Le interpretazioni sui beni culturali cambiano rapidamente richiedendo continui ri-adattamenti dei processi di insegnamento-apprendimento, dell'*instructional design* e della valutazione che rischiano di divenire inefficaci se non si fa leva su competenze pedagogiche forti capaci di assicurare l'apprendimento consapevole e responsabile dei beni e un loro uso appropriato (Nuzzaci, 2015a).

Il potenziale dell'educazione viene spesso richiamato quale strumento per aiutare la popolazione ad assolvere al fallimento che sovrasta le situazioni di fragilità, che sposta la responsabilità della sicurezza sulla popolazione. Le politiche di riduzione del rischio in aree di fragilità fanno un uso intenso dell'istruzione per diffondere una "cultura della resilienza" a livello comunitario, la cui nozione ha portato con sé un'idea di cultura che enfatizza il carattere flessibile e dinamico dell'apprendimento e riconosce potenzialità enormi alla didattica nel ridurre i danni susseguiti alle catastrofi e nel compensare l'inefficienza istituzionale. "Resilienza" è una parola che indica la capacità di far fronte in maniera positiva a eventi traumatici, di riorganizzare positivamente la propria vita dinanzi alle difficoltà, di ricostruirsi restando sensibili alle opportunità, che viene intesa come un processo dinamico che comprende un adattamento positivo nel contesto di avversità psico-sociali significative (Luthar, Cicchetti, Becker, 2000, p. 543; Vaccarelli, 2016) o un relativo buon funzionamento psicologico nonostante l'esperienza svolta. Di conseguenza, affinché i giovani possano dirsi "resilienti" devono mostrare un adattamento positivo riconosciuto dalla loro comunità di fronte a una considerevole sfida contestuale (Masten, Coatsworth, 1998; Luthar *et al.*, 2000) che la vita offre, senza alienare la propria identità. Le prospettive socio-ecologiche possono contribuire in modo significativo alla comprensione fattori di protezione e di rischio multidimensionali nella ricerca di resilienza, suggerendo come questi ultimi appaiano a diversi livelli o ambiti (individuale, interpersonale, scolastico, comunitario ecc.), ciascuno dei quali interagisce con gli altri in molti modi diversi, portando a negoziati multimodali verso la resilienza e comprensivi di almeno tre livelli di risorse (individuo, famiglia, e livelli sociali ambientali) (Olsson *et al.*, 2003).

La questione metodologica e progettuale della fruizione nell'ottica della resilienza prevede l'utilizzazione del bene come strumento didattico o educativo abituale che agisce nel sistema d'azione didattico e comunitario a livello locale per rifondare l'appartenenza ed esercitare la cittadinanza attiva. Le pratiche fruibili innovative implicano cambiamenti radicali, ma spesso risultano solo da adattamenti incrementali di pratiche note, contestualizzate, decontestualizzate e ricontestualizzate che hanno bisogno di

essere costantemente riadattate in maniera innovativa alle caratteristiche degli allievi e a rispondere al loro sviluppo. Sono innovative quando, attraverso la resilienza, possiedono il potenziale idoneo per migliorare l'apprendimento o sono collegate con altri risultati, come ad esempio il benessere individuale e sociale ecc. In questa direzione, il ruolo della scuola è volto a rinsaldare il legame con il territorio e ad affrontare l'incertezza impiegando pratiche innovative e strumenti metodologici che mettano in grado l'individuo di:

- riflettere su nuovi approcci educativi, basati su pedagogie dei beni culturali locali;
- individuare nuove aree di intersezione educativa nell'incontro tra contesti formali e informali;
- sviluppare una mentalità aperta all'apprendimento e all'insegnamento i beni in modo da promuovere la flessibilità, l'autonomia e la creatività;
- sviluppare la fiducia nel "lavoro educativo" con i beni provando esperienze nuove attraverso di essi.
- incrementare la capacità di analisi critica della esecuzione procedurale dei loro compiti apprenditivi;
- forgiare nuovi modi di rappresentazione della conoscenza;
- costruire nuovi profili e contenuti per rappresentare se stessi, sostenere i processi decisionali con strumenti adeguati al loro personale modo di approcciare il sapere.

L'idea è quella di perseguire il diritto all'alfabetizzazione ai beni e la costruzione di un curriculum di educazione a patrimonio, capaci di mettere gli individui in grado di fruire ed usare coscientemente ed efficacemente i patrimoni, i quali concorrono allo sviluppo dei profili della popolazione, rafforzandone i processi di rappresentazione e simbolizzazione, e alla formazione degli individui, rendendoli resilienti, ovvero capaci di accedere ai sistemi di significazione diversi ed ai repertori simbolici di cui la cultura è portatrice, le cui caratteristiche sono dirette non a consolare nelle sofferenze, ma a proteggere dalle sofferenze, a combatterle e ad eliminarle (Elio Vittorini).

Bibliografia

- Adams G.R., Marshall S.K. (1996), *A developmental social psychology of identity: understanding the person-in-context*, in "Journal of Adolescence", 19, 5.
- Altman I., Low S.M. (eds.) (1992), *Place attachment, human behavior and environments*, Plenum Press, New York.
- Armenta B.E., Knight G.P., Carlo G., Jacobson R.P. (2011), *The relation between ethnic group attachment and prosocial tendencies: the mediating role of cultural values*, in "European Journal of Social Psychology", 41, 1.

- Ballart J., Tresseras J.J. (2001), *Gestión del patrimonio cultural*, Ariel, España.
- Barthel D. (1996), *Historic preservation: collective memory and historical identity*, Rutgers University Press, New Brunswick, NJ.
- Baumeister R.F., Muraven M. (1996), *Identity as adaptation to social, cultural, and historical context*, in “Journal of Adolescence”, 19, 5.
- Benadusi M. (2014), *Pedagogies of the unknown: unpacking “culture” in disaster risk reduction education*, in “Journal of Contingencies and Crisis Management”, 22, 3.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The ecology of human development: experiments by nature and design*, Harvard University Press Cambridge, MA.
- Bush K., Saltarelli D. (2000), *The two faces of education in ethnic conflict: towards a peacebuilding education for children*, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence.
- Busquets J., Cortina A. (eds.) (2009), *Gestión del paisaje: manual de protección, gestión y ordenación del paisaje*, Ariel, Barcelona.
- Cuenca J.M. (2003), *Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria*, in “Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación”, 2.
- Davis P. (1999), *Ecomuseums: a sense of place*, Leicester University Press, New York.
- De Varine H. (2005), *Le radici del futuro*, CLUEB, Bologna.
- Fortier A.-M. (2000), *Migrant belongings. Memory, space, identity*, Berg, Oxford.
- Halbwachs M. (1912), *La classe ouvrière et les niveaux de vie. Recherches sur la hiérarchie des besoins dans les sociétés industrielles contemporaines*, Alcan, Paris (tr. it. *Come vive la classe operaia. Una ricerca sulla gerarchia dei bisogni nella società industriale complessa*, a cura di Secondulfo D. e Migliorati L., Carocci, Roma, 2014).
- Hooper-Greenhill E. (2007), *Museum and education*, Routledge, Abingdon.
- ICOMOS (2014), *Annual Report*, General Assembly and Scientific Symposium, Florence, 10-14 November 2014.
- INEE (2011), *Understanding education’s role in fragility. Synthesis of four situational analyses of education and fragility: Afghanistan, Bosnia and Herzegovina, Cambodia, Liberia*. IIEP research paper. Paris: UNESCO IIEP. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001915/191504e.pdf>.
- Kirkland K., Sutch D. (2009), *Overcoming the barriers to educational innovation*, Futurelab, Bristol.
- Kitayama S., Markus H.R., Kurokawa M. (2000), *Culture, emotion, and well-being: good feelings in Japan and the United States*, in “Cognition and Emotion”, 14, 1.
- Kotite P. (2012), *Education for conflict prevention and peacebuilding: meeting the global challenges of the 21st century*, IIEP occasional paper, UNESCO IIEP, Paris.
- Lauder J., Brown P., Dillabough J.A., Halsey A.H. (2006), *Education, globalization and social change*, Oxford University Press, Oxford.
- Lovell R. B. (1980), *Adult learning*, Croom Helm, London.

- Luthar S.S., Cicchetti D., Becker B. (2000), *Research on resilience: response to commentaries*, in "Child Development", 71, 3.
- MacEwen L., Choudhuri S., Bird L. (2010), *Education sector planning: working to mitigate the risk of violent conflict*, Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2011, UNESCO, Paris.
- Magalhães D. (2014), *The habitus and the New: from social (re)learning to practices*, in "Revista Latina de Sociología", <http://revistalatinadesociologia.com>.
- Manzo L.C., Perkins D. D. (2006), *Finding common ground: the importance of place attachment to community participation and planning*, in "Journal of Planning Literature", 20, 4.
- Martin L.M.W. (2004), *An emerging research framework for studying informal learning and schools*, in "Science Education", 88(S1), S71-S82.
- Masten A.S., Coatsworth J.D. (1998), *The development of competence in favorable and unfavorable environments: lessons from research on successful children*, in "American Psychologist", 53, 2.
- Mench G.S., Manor O. (1998), *Social ties, environmental perception, and local attachment*, in "Environment and Behavior", 30, 4.
- Midttun E. (2000), *Education in emergencies and transition phases: Still a right and more of a need*, Norwegian Refugee Council, Oslo.
- Mosselson J., Wheaton W., Frisoli P.S.J. (2009), *Education and fragility: a synthesis of the literature*, in "Journal of Education for International Development", 4, 1.
- Mundy K. (2007), *Education for all: paradoxes and prospects of a global promise*, in Baker D.P., Wiseman A.W. (eds.), *Education for all: global promises, national challenges. International perspectives on education and society*, Elsevier Science, Oxford.
- Nuzzaci A. (2001), *Musei, visita guidata e apprendimento: una ricerca sperimentale nel settore demoeoantropologico*, Kappa, Roma.
- Nuzzaci A. (ed.) (2011), *Patrimoni culturali, educazioni, territori: verso un'idea di multiliteracy*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia.
- Nuzzaci A. (2012), *La didattica museale tra pedagogical literacy, heritage literacy e multiliteracies. Costruire il profilo del letterato del 21° secolo*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia.
- Nuzzaci A. (2015), *University, School, Territory: strategies and activities of inter-institutional partnerships of the Degree Course in Sciences of Primary Education*, in Blessinger P., Cozza B., IHET. *University Partnerships for Community and School System Development* (Vol. 5 - Innovations in Higher Education Teaching and Learning), Emerald Group Publishing, Bingley.
- Ojeda C. (2011b), *El Estado del arte en las conceptualizaciones del paisaje y el paisaje urbano*, in "Revista GeoGraphos", 1, 7, Universidad de Alicante, España. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/17261>.
- Olsson C., Bond L., Burns J.M., Vella-Bridrick D.A. (2003), *Sawyer SM. Adolescent resilience: a concept analysis*, in "Journal of Adolescence", 26, 1.
- Perkins D.D., Long D.A. (2002), *Neighborhood sense of community and social capital: a multi-level analysis*, in Fisher A., Sonn C., Bishop B. (eds.),

- Psychological sense of community: research, applications, and implications*, Plenum, New York.
- Phinney J. (2008), *Bridging identities and disciplines: advances and challenges in understanding multiple identities*, in Azmitia M., Syed M., Radmacher K. (eds.), *The intersections of personal and social identities*, in “New Directions for Child and Adolescent Development”, 120.
- Pinker S. (2011), *The better angels of our nature: Why violence has declined?*, Viking, New York.
- Pretty G.H., Chipuer H.M., Bramston P. (2003), *Sense of place amongst adolescents and adults in two rural Australian towns: the discriminating features of place attachment, sense of community and place dependence in relation to place identity*, in “Journal of Environmental Psychology”, 23, 3.
- Proshansky H.M., Fabian A.K., Kaminoff R. (1983), *Place-identity: physical world socialization of the self*, in “Journal of Environmental Psychology”, 3, 1.
- Rapport N., Dawson A. (eds.) (anno), *Migrants of identity: perceptions of home in a world of movement*, Berna, New York.
- Rolph E. (1976), *Place and placelessness*, Pion, London.
- Rennie L.J., Johnston D.J. (2004), *The nature of learning and its implications for research on learning from museums*, in “Science Education”, 88.
- Schwartz S.J., Zamboanga B.L., Weisskirch R.S., Wang S.C. (2010), *The relationships of personal and cultural identity to adaptive and maladaptive psychosocial functioning in emerging adults*, in “Journal of Social Psychology”, 150, 1.
- Sibley D. (1995), *Geographies of exclusion: society and difference in the west*, Routledge, London and New York.
- Steele F. (1981), *The sense of place*, CBI, Boston.
- Suh E.M. (2002), *Culture, identity consistency, and subjective well-being*, in “Journal of Personality and Social Psychology”, 83, 6.
- Twigger-Ross C.L., Uzzell D.L. (1996), *Place and identity processes*, in “Journal of Environmental Psychology”, 16:3.
- UNESCO (2011), *The hidden crisis: armed conflict and education*. EFA Global Monitoring Report. UNESCO, Paris.
- UN/ISDR (2007). *Disaster risk reduction global review*, UN/ISDR Geneva, Switzerland.
- Vaccarelli A. (2016), *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Wan C., Chew P.Y.G. (2013), *Cultural knowledge, category label, and social connections: components of cultural identity in the global, multicultural context*, in “Asian Journal of Social Psychology”, 16, 4.
- Worthing D., Bond S. (2008), *Managing built heritage: the role of cultural significance*, Oxford Blackwell Publishing, Oxford.
- Xanthoudaki M., Tickle L., Sekules V. (eds.) (2003), *Researching visual arts education in museums and galleries: an international reader*, Kluwer Academic Publishers, Amsterdam.

18. Il rischio come possibilità educativa: dallo “spazio interstiziale” alla comunità

di *Silvia Nanni*

«Cittadini che coltivano la propria umanità debbono concepire se stessi non solo come membri di un gruppo ma anche, e soprattutto, come esseri umani legati ad altri esseri umani da interessi comuni e dalla necessità di un reciproco riconoscimento».

Nussbaum, *Coltivare l'umanità*, 2006, p. 25

18.1. Orientare pedagogicamente il rischio

Le comuni esperienze, del sisma aquilano del 6 aprile 2009 e del “Centro Italia” del 24 agosto 2016, ci hanno insegnato che lo spazio nel quale ci muoviamo si connota come spazio “eterogeneo”, ricco di molte qualità ma anche di irrisolvibili contraddizioni e complessità che lo rendono estremamente articolato, multiforme e, a tratti, pericoloso.

Morin direbbe che “l’inatteso ci sorprende” (Morin, 2001). Il fatto è che ci siamo radicati con una sicurezza tale nelle nostre teorie e nelle nostre idee da lasciare poca apertura per il “nuovo” che però spunta continuamente. Sappiamo bene che è molto più semplice mantenere intatta la nostra mappa mentale, con la quale sappiamo bene orientarci, che stravolgere le nostre coordinate; pertanto avere a che fare con il nuovo è sempre un’impresa rischiosa tanto che il nostro modo di osservare e rappresentare la realtà è divenuto vieppiù conservativo e difensivo. Ma pur non potendo prevedere il modo in cui si presenterà dobbiamo aspettarci la sua venuta, vale a dire attenderci l’inatteso.

Bisogna riflettere sugli atteggiamenti nei confronti dei rischi, cercare di orientarli pedagogicamente verso le forme di un’educazione che renda i soggetti consapevoli e responsabili delle loro scelte e delle loro azioni sociali (Isidori, Vaccarelli, 2013).

Il sociologo tedesco Niklas Luhmann (2013) sostiene che il termine “rischio” si sia affermato in età moderna prendendo progressivamente spazio rispetto ai concetti di fato e pericolo individuando oltretutto una nuova realtà logica e semantica, legata all’idea di probabilità.

Per Luhmann, i termini rischio e pericolo rimandano ad un senso di incertezza rispetto ad eventuali danni futuri, con la differenza che nel primo

caso esiste una scelta a monte che li preventiva, mentre nel secondo le cause sono considerate esterne alla decisione assunta: in questo senso potremmo dire che il pericolo di un terremoto (che avviene all'improvviso, per cause naturali) si distingue dal rischio sismico, laddove si preventiva, consapevolmente, di vivere, con o senza accorgimenti tesi a ridurre l'eventuale danno, in un territorio geologicamente predisposto ai fenomeni tellurici, ecc.. Il pericolo dipende quindi da fattori che sono percepiti come esterni rispetto a un sistema, mentre il rischio si associa alle decisioni assunte dal sistema stesso. Il rischio, afferma Ulrich Beck (2005), non è sinonimo di catastrofe, esso è in realtà un'anticipazione, una «presentificazione» della catastrofe (Nanni, 2015).

18.2. Soggetto e ambiente: le interazioni

La tanto acclamata educazione ambientale è volta, per esempio, ad intervenire sul rapporto tra uomo e ambiente, e ad affrontare le questioni energetiche, dell'inquinamento, del progresso, ma anche quelle legate alle dimensioni politiche e sociali, alla promozione di atteggiamenti e comportamenti consapevoli, critici e di impatto positivo.

Le parole chiave restano *formazione* e *prevenzione* attraverso una cultura "altra" che faccia tesoro del passato e sia salvaguardia del futuro.

La prevenzione del rischio significa in questo senso educare alla scelta e alla decisione, a trovare spazio per la costruzione di atteggiamenti, conoscenze, comportamenti e valori. Ed è in questa direzione che Morin ravvede la necessità pedagogica di prepararsi all'inatteso, all'imprevisto.

Educare al rischio significa in qualche modo "prevenire" i rischi, acquisire abiti mentali che consentano la loro gestione sul piano psicologico e attingere alle effettive conoscenze, strategie e comportamenti, ma anche nuovi valori, resilienza da impiegare in situazioni di diverso tipo (catastrofi naturali, ambientali, crisi politiche ed economiche, ecc.). Gli interventi dovrebbero spaziare dalla costruzione di una sensibilità ecologica, all'educazione alla solidarietà; dalle consapevolezza alle conoscenze che ci offrono la possibilità di essere cittadini attivi.

Sulla scorta di un'analisi comparativa degli scritti di alcuni tra i principali esponenti dell'approccio critico all'educazione ambientale John Fien individua cinque tratti distintivi di questo orientamento:

1. porre l'accento sulla formazione di una consapevolezza ambientale di tipo critico, fondata su una visione olistica, su una prospettiva storica e sullo studio delle cause e soluzioni dei problemi alla luce dei rapporti tra ideologia, economia e tecnologia, tanto a livello locale che nazionale e internazionale;

2. puntare allo sviluppo delle capacità critiche e di *problem solving* mediante una pluralità di esperienze di apprendimento di tipo pratico e interdisciplinare, centrate sulla soluzione di problemi reali;
3. promuovere un'etica fondata sulla sensibilità e sull'impegno per la qualità del territorio;
4. favorire l'acquisizione di un livello di alfabetizzazione politica, tale da consentire una effettiva partecipazione alle decisioni relative alla tutela e al miglioramento della qualità dell'ambiente;
5. fare ricorso a strategie educative coerenti con gli scopi perseguiti (Bardulla, 2006, p. 199).

Pare evidente come la specifica “ambientale” sia quasi superflua rispetto alla condivisione di questi punti come cardine di una educazione *tout-court*.

Questo approccio critico all'educazione ambientale della cosiddetta Scuola Australiana cerca di stimolare l'organizzazione di rapporti tra i soggetti e l'ambiente secondo modalità socialmente e ecologicamente sostenibili. Proceede in questa direzione, seppur con specifiche e approfondimenti peculiari, anche la corrente dell'*Ecologia profonda*, che invita a spostare l'attenzione dagli “oggetti” dell'educazione ambientale (quali le condizioni ambientali desiderate o gli atteggiamenti da adottare) alle interazioni – alle interazioni fra le persona e gli ambienti denominate “apprendimento” e a quelle tra le persone e le altre persone denominate “insegnamento” – con un approccio decisamente più attento alle “relazioni” che non alle sole “procedure”.

I problemi dell'ambiente, i problemi educativi tutti, sono da considerare, anche alla luce di queste riflessioni, una questione eminentemente sociale.

L'ambiente è ciò che ci circonda materialmente e socialmente ed esiste “per noi” nel momento in cui lo dotiamo di significato, è qualcosa che assume una realtà in ragione del nostro contesto sociale, tanto da poter dire che il concetto di ambiente è “costruito” socialmente. Pertanto – se è corretto questo assunto – accettiamo anche che certe sue qualità possano essere cambiate o trasformate a seconda dei rapporti sociali e delle relazioni vigenti.

Perché quella intrapresa in favore del territorio possa considerarsi davvero un'azione educativa e affinché questo modello consenta di superare la logica astratta del *non-luogo*, si tratta di fornire a tutti i membri della comunità gli strumenti necessari per prendere parte alle decisioni riguardanti il proprio ambiente con cognizione di causa e previa formulazione di un giudizio personale. Decisioni che vanno oltre la mera accettazione delle soluzioni suggerite dagli esperti o delle indicazioni fornite dalla scienza, piuttosto si tratta di scelte assunte anche in base a criteri e priorità politico-educativi.

Questa riflessione ovviamente riguarda sia gli studenti – traducendosi nel primato attribuito alla didattica fondata sull'attività di *problem-solving* – sia gli insegnanti rinunciando all'idea di una innovazione educativa calata dall'alto. Si tratta di un modello pedagogico che unisca didattica e formazione da rivolgere a tutti gli attori, insegnanti e studenti, come detto, ma anche a pedagogisti e educatori dell'emergenza, nella fattispecie (Vaccarelli, 2017), fondato sull'acquisizione delle competenze e delle abilità necessarie per partecipare a pieno titolo alla ricerca delle soluzioni più idonee, alla progettazione integrata e alla gestione del processo in ogni specifico contesto educativo che possa produrre cambiamento nella persona e nella comunità.

Si reclama il giusto spazio per la figura dell'educatore e del pedagogista, cioè di un professionista che, per definizione, studia gli eventi retrospettivamente e proiettivamente, allontanandosi dal mero qui e ora, e vi interviene fattivamente.

Si dovrebbe dare vita ad un modello di pedagogia attiva e di formazione “integrato” incentrato sulla strategia della ricerca-azione e nell'ottica dell'*empowerment* sociale. Il progetto *Velino for Children* ci ha provato con successo e tuttora continua il percorso, il convegno internazionale Interventi psico-socio-educativi in emergenze e post-emergenza: lavoro di rete, *empowerment*, progettualità svoltosi il 9/10 gennaio 2018 a Posta (RI) ne è la testimonianza. Tutti gli attori sono stati inseriti in una rete di apprendimento, partecipazione, restituzione e confronto che si è mossa tra educazione, formazione, politica, ambiente, comunità.

Recuperare la solidarietà (...), la relazionalità, il nesso coscienza-libertà-responsabilità, il nesso giustizia-legalità, il nesso tra legittimazione e educazione, la connessione forte tra educazione, formazione, sviluppo, istruzione, (...) significa recuperare il contesto di una educazione democratica, che sia insieme educazione etica, civica, ecologica, estetica, economica, intellettuale e scientifica (Acone, 1994, p. 254).

18.3. Dare significato agli “spazi interstiziali”

Bisogna orientare l'azione educativa verso la valorizzazione e l'occupazione dei cosiddetti “spazi interstiziali”: quei luoghi che stanno “fra” (un prima e un dopo, un pieno e un vuoto, ecc.) e che alludono ad un carattere di eccezionalità rispetto alla norma.

Quando un certo numero di persone abitano isolatamente l'una accanto all'altra entro determinati confini spaziali, ognuno riempie appunto con la propria sostanza e la propria attività il posto che le è immediatamente

prossimo e tra questo e il posto della persona vicina vi è uno spazio vuoto, in pratica un nulla. Nel momento in cui queste due persone entrano in azione reciproca lo spazio tra di esse appare riempito e animato. È l'interazione reciproca a rendere ciò che precedentemente era vuoto in qualcosa di significativo per noi. Possiamo rintracciare in questo orientamento il principio richiamato dalla *community care*. Tale principio suggerisce di procedere all'organizzazione di qualunque misura si tratti a favore delle categorie sociali più deboli attribuendo priorità al fatto di poter vivere entro i confini e la cultura della comunità locale di appartenenza. Il presupposto valoriale di questa politica è che per le persone sia preferibile ricevere supporto continuando a condurre la loro vita nella comunità in cui sono sempre vissute, risignificando i bisogni personali e gli spazi comuni.

È Zygmunt Bauman che ci ricorda, al contrario, gli effetti prodotti dall'arte del non-incontro quando l'altro viene collocato sullo sfondo; in realtà non scompare ma non partecipa prioritariamente e produce una progressiva desocializzazione dello spazio sociale trasformandolo in una specie di spazio "nullo" in cui appaiono interrotti ogni tipo di interazione e coinvolgimento (Bauman, 1996).

È la presenza di questo ambiente intermedio a dar vita invece ad un comune terreno di incontro, capace di riunire insieme le persone, metterle in relazione; è proprio al di fuori dell'apparato formale che si muovono una sensibilità e una creatività che nascono dal tessuto della socialità (Arendt, 2004), «in questo senso, esso (il tessuto sociale) non è solo il vuoto da attraversare ma anche il tramite, la cerniera, la porta, il ponte che consente il passaggio verso altri sistemi organici di significati» (Gasparini, 1998, p. 101).

Ecco come i nostri spazi interstiziali possono rappresentare una possibilità di crescita, di cittadinanza e il mezzo per cogliere al meglio questa occasione è l'educazione.

«L'insegnamento deve portare a una antro-po-etica attraverso la considerazione del carattere ternario della condizione umana, che consiste nell'essere allo stesso tempo individuo-società-specie. In questo senso, l'etica individuo/società richiede un controllo reciproco della società da parte dell'individuo e dell'individuo da parte della società, cioè richiede la democrazia; l'etica individuo/specie invoca nel ventunesimo secolo la cittadinanza terrestre.

L'etica, le cui sorgenti nello stesso tempo molto diverse e universali sono solidarietà e responsabilità, non potrebbe essere insegnata dalle lezioni di morale. Essa deve formarsi nelle menti a partire dalla coscienza che l'umano è allo stesso tempo individuo, parte di una società, parte di una specie. Portiamo in ciascuno di noi questa triplice realtà. Così ogni sviluppo veramente umano deve comportare lo sviluppo congiunto delle autonomie

individuali, delle solidarietà comunitarie e della coscienza di appartenere alla specie umana.

A partire da ciò si abbozzano le due grandi finalità etico-politiche del nuovo millennio: stabilire una relazione di controllo reciproco fra la società e gli individui attraverso la democrazia, portare a compimento l'umanità come comunità planetaria» (Morin, 2015, p. 102).

18.4. La *Learning city* e la *Lifelong learning* per un cambiamento apprenditivo

Un territorio segnato da una catastrofe, che ha subito una calamità, a rischio esclusione e marginalità, può tornare ad ospitare simboli e significati. In questi spazi dove la storia e l'identità sembrano "spezzarsi", "frantumarsi", è possibile legare di nuovo elementi vecchi ad altri inediti per costituire una nuova identità, esortare il dispiegarsi di rinnovate relazioni e animare una rinnovata effervescenza sociale attraverso un approccio *lifelong* all'educazione.

Lo sviluppo e la stessa autoeducazione delle comunità risultano realizzabili solo se i soggetti sono interessati da cambiamenti "apprenditivi", intenzionali più o meno consapevoli, tali da influenzare positivamente il loro modo di partecipazione nella comunità. Di conseguenza, la promozione individuale e comunitaria appare strettamente connessa ai processi di investimento sulle persone e sulle loro capacità di apprendere *lifelong*.

Attraverso la promozione di una cultura dell'apprendimento è possibile, quindi, supportare e valorizzare la capacità delle persone di diventare attori co-protagonisti delle dinamiche di cambiamento che, inevitabilmente e in maniera continuativa, interessano le loro vite, le comunità e il modo di "essere in comunità", vale a dire le relazioni.

A tale scopo, l'apprendimento non è più riconducibile ad un'attività esclusivamente individuale, piuttosto essa necessita di divenire una dimensione sociale integrata ai contesti di vita quotidiana (la comunità, il quartiere, il luogo di lavoro, le associazioni, ecc.) e declinata nelle forme di una *experiential education* di deweyana memoria. Ciò significa che la possibilità di promuovere l'apprendimento è favorita dalla costruzione di situazioni non astratte ma radicate nell'esperienza ordinaria, in modo da connettere le esperienze di apprendimento delle persone ai temi e ai problemi della vita reale.

La *learning community* (LC) rientra nell'ambito delle strategie locali di *lifelong learning*, nelle quali le diverse risorse del territorio sono considerate in termini di nuove possibilità di apprendimento, che possono svilupparsi a partire da tutti quei contesti non tradizionali di formazione: aziende,

il primo, il secondo e il terzo settore, le organizzazioni, le associazioni, i centri di formazione professionale, le amministrazioni centrali e locali, le istituzioni, fino ad arrivare alle scuole e alle Università. Le riflessioni sulla LC sono considerate un valido strumento per lo sviluppo degli individui, la crescita della coesione sociale e la promozione sociale, culturale ed economica delle comunità (Ruffino, 2011).

Uno dei compiti della pedagogia, meglio di una pedagogia critica, consiste, quindi, nella diffusione di un'educazione all'apprendimento *lifelong* intesa sia come capacità critica di mettersi in relazione con se stessi, con gli altri e con le varie forme di "diversità" presenti nelle comunità locali (e/o globali), sia come capacità di distinguere tra apprendimento e condizionamento.

Quest'ultimo aspetto – che postula una diversa lettura della politica educativa a livello "orizzontale" – è, infatti, di fondamentale importanza affinché ciascun individuo possa partecipare "liberamente" alla co-costruzione della propria comunità di apprendimento. Un progetto, che così impostato, potrebbe interpretare il senso stesso dell'uomo nell'universo e di un'educazione che non solo potrebbe combattere le ineguaglianze sociali e le sempre nuove forme di "diversità" ma alimenterebbe lo spirito, gli interessi, affinerrebbe le sensibilità dell'uomo per i valori stessi della vita, verso quella tensione anagogica al miglioramento.

Una imprescindibile testimonianza in questa direzione resta quella di Ettore Gelpi (Riccardi, 2014) per il quale ogni azione formativa rivolta sia alle generazioni presenti sia alle generazioni future non può che tradursi in un modello volto a restituire alle prime la dignità della vita presente e a educare le seconde alla cittadinanza (coscienza), nel suo caso terrestre, e prevenire il riproporsi di un progetto che abbia al centro un uomo vincolato a mere ragioni economiche e politiche.

Il concetto di educazione permanente e di comunità quindi si avvicina fino a sovrapporsi poiché trattasi di un insieme di iniziative capaci di accordare il pieno inserimento degli individui all'interno della comunità locale, compresi i soggetti più svantaggiati, attraverso un approccio che non si appiattisca solamente sulla formazione professionale bensì che punti a favorire e realizzare il pieno sviluppo dell'individuo (ivi, p. 115).

I modelli di inclusione (o dell'esclusione) sociale infatti vantano una pluralità di approcci che si raccolgono comunque intorno a due polarità ben distinte; il tema può essere ricondotto ad un approccio di tipo "economicista" – che sostiene la priorità di intervenire nello sviluppo del reddito e dei mezzi di sostegno (risorse, sviluppo di ricchezza, lavoro, ecc.) – e quello di tipo "umanista" – che ritiene prioritario promuovere l'allargamento dei diritti individuali e sociali e che in particolare insiste sull'integrazione sociale di chi è emarginato, sul concetto di partecipazione e di

cittadinanza attiva, sullo sviluppo delle *capability* (come sviluppo delle potenzialità di tutti gli individui) e, non ultimo, sul ruolo fondante del legame sociale e dell'istanza, etica direbbe Morin, della solidarietà (compresa quella intergenerazionale).

Il *lifelong learning* che sostiene le pratiche inclusive in chiave di sviluppo di comunità e del senso di partecipazione e cittadinanza dei soggetti attivi nel territorio, in estrema sintesi, consiste nell'insieme delle politiche, degli strumenti di cittadinanza attiva e dei comportamenti pro-attivi che hanno l'obiettivo di favorire una migliore e piena integrazione della persona nel contesto sociale ed economico nel quale vive e uno sviluppo del suo benessere complessivo.

Le riflessioni e le istanze della *learning community* che si propongono in questa sede, pur patendo oggettivi limiti e criticità (Piazza, 2013), assumono fra i propri obiettivi l'inclusione sociale nei confronti di tutte le categorie tradizionalmente escluse e riconoscono come compito specifico quello di risvegliare il desiderio di apprendere; ciò che si presuppone è il cambiamento di atteggiamento nei confronti dell'apprendimento individuale e collettivo (ri-)attribuendo significato e valore a quegli "spazi interstiziali" intorno a noi che custodiscono potenzialità creative in termini di relazioni, apprendimento e partecipazione.

La finalità ultima è quella di portare avanti una cosiddetta "pedagogia dell'impegno" (Mortari, 2008), che richiami elementi presenti, per citarne alcuni, nelle "pratiche" di Paulo Freire e di Aldo Capitini, che ricapitalizzi una parte del pensiero pedagogico/politico strettamente legato all'etica e che provi così a contrastare una visione, per così dire, "gestionale" del pensiero politico-educativo stesso, tanto radicato nelle nostre società contemporanee.

Bibliografia

- Acone G. (1994), *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia.
- Arendt H. (2004), *Vita Activa. La condizione umana*, tr. it.: Bompiani, Milano.
- Bardulla E. (2006), *Pedagogia, ambiente, società sostenibile*, Anicia, Roma.
- Bauman Z. (1996), *Le sfide dell'etica*, Feltrinelli, Milano.
- Beck U. (2005), *La società del rischio, Verso una nuova modernità*, Carocci, Roma.
- Gasparini G. (1998), *Sociologia degli interstizi. Viaggio, attesa, silenzio, sorpresa, dono*, Mondadori, Milano.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2013), *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*, FrancoAngeli, Milano.
- Luhmann N. (2013), *Sociologia del rischio*, tr. it.: Armando, Roma.

- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it.: Raffaello Cortina, Milano.
- Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari L. (2008), *Educare alla cittadinanza partecipata*, tr. it.: Bruno Mondadori, Milano.
- Nanni S. (2015), *Politica e prevenzione: il difficile ruolo dell'educazione e della pedagogia*, in Carnelli F., Ventura S. (a cura di), *Oltre il rischio sismico: valutare, comunicare, decidere*, Carocci, Roma.
- Piazza R. (2013), *Learning city. Aspirazioni e ideali per le città del benessere*, Aracne, Roma.
- Riccardi V. (2014), *L'educazione per tutti e per tutta la vita. Il contributo pedagogico di Ettore Gelpi*, ETS, Firenze.
- Rossi E. (2006), *Le forme dello spazio nella tarda modernità*, FrancoAngeli, Milano.
- Ruffino M. (2011), *L'educazione di comunità nella prospettiva del lifelong learning. I modelli di learning community*, in "Formazione&Insegnamento", IX, 2.
- Vaccarelli A. (2017), *Pedagogisti e educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe*, in "Pedagogia oggi", XV, 2.

19. L'Aquila 2009. Shock economy e rischi di marginalità sociale tra la popolazione adulta

di Edoardo Puglielli

«Passata la paura, la disgrazia collettiva si trasformava in occasione di più larghe ingiustizie. Non è dunque da stupire se quello che avvenne dopo il terremoto, e cioè la ricostruzione edilizia per opera dello Stato, a causa del modo come fu effettuata, dei numerosi brogli frodi furti camorre truffe malversazioni d'ogni specie cui diede luogo, apparve alla povera gente una calamità assai più penosa del cataclisma naturale. A quel tempo risale l'origine della convinzione popolare che, se l'umanità una buona volta dovrà rimetterci la pelle, non sarà in un terremoto o in una guerra, ma in un dopo-terremoto o in un dopo-guerra».

Ignazio Silone

«Uno stato di *shock*, per definizione, è un momento in cui c'è uno iato tra la velocità con cui evolvono gli eventi e le informazioni disponibili per spiegarli (...). Senza una storia noi siamo (...) profondamente vulnerabili all'azione di quelle persone che sono pronte a trarre vantaggio dal caos per i propri scopi. Appena disponiamo di una nuova versione dei fatti che offre una diversa prospettiva sugli eventi scioccanti, ritroviamo l'orientamento e il mondo torna ad avere un senso per noi».

Naomi Klein

19.1. La gestione del post-disastro

Il presente contributo prova a far luce su alcune dinamiche che hanno contraddistinto la gestione del post-terremoto di L'Aquila (6/04/2009) e che hanno fortemente contribuito a dar luogo a nuovi fenomeni di disagio e di marginalità sociale tra la popolazione adulta.

A nostro avviso, le modalità di gestione del post-disastro dell'Aquila rientrano nel paradigma della «*shock economy*». Ha scritto Naomi Klein:

«definisco “capitalismo dei disastri” quei raid orchestrati contro la sfera pubblica in seguito a eventi catastrofici, legati a una visione dei disastri come splendide opportunità di mercato» (Klein 2009, p. 12). Approfittando di un evento catastrofico (provocato *ad hoc* o generato da cause esterne), si agisce rapidamente, mentre la popolazione è ancora disorientata e tormentata dallo *shock*, per applicare politiche presentate come rispondenti ai bisogni della collettività ma in realtà volte a sfruttare le risorse pubbliche per ottenere enormi guadagni privati «sviluppare alternative alle politiche esistenti (...) finché il politicamente impossibile diventa politicamente inevitabile» (ivi, p. 13). Fino a non molto tempo fa i disastri costituivano rare occasioni in cui le comunità frammentate mettevano da parte le divisioni e ritrovavano la coesione; oggi, al contrario, i disastri mostrano un'anteprima di «un futuro crudele drammaticamente diviso» (ivi, p. 472).

Anche a L'Aquila, dopo il terremoto, studiosi e attenti osservatori hanno fatto notare fin da subito che le soluzioni d'intervento (per la prima emergenza, per la rilocalizzazione della popolazione, per la ricostruzione, per lo sviluppo socio-economico del territorio, ecc.) immediatamente presentate come le più idonee:

1. erano in realtà quasi unicamente mirate alla speculazione (in quanto incardinate su: privatizzazione degli interventi di costruzione e ricostruzione, minor ricorso possibile a gare pubbliche, amplissime deroghe alle regole, libertà di subappaltare e subappaltare, meno vincoli ambientali e paesaggistici¹, ecc.; e poi: controlli pressoché inesistenti su contratti e condizioni di lavoro², lavoro nero³, ecc.);

1. «Stanno completamente modificando il territorio in assoluto dispregio della qualità paesaggistica» (Properzi, 2010, p. 56).

2. «Gli operai parlano di straordinari non pagati, di turni da 10 ore, del lavoro che si prolunga fino a notte inoltrata (...). Le condizioni di lavoro sono scandalose (...). La ricostruzione, in Abruzzo, dal punto di vista dei diritti del lavoro, è stato un lungo passo indietro. Cancellato per decreto il limite ai subappalti (salito dal 30 al 50%), messi nel dimenticatoio l'indice di congruità e la tracciabilità dei pagamenti, strumenti antievazione inventati in Umbria, per la ricostruzione dopo il sisma del '97» (Bonaccorsi, 2009, 112).

3. «Disperati di ogni città e paese sbarcano ogni giorno in cerca di un'occupazione nei cantieri della ricostruzione. Una volta in città, i più non sanno dove dormire e si accampano (...). Alcuni, perlopiù stranieri, lavorano in nero, raggranellano a malapena la giornata e non sanno dove mangiare e dormire. Lo dice anche la polizia che 'i datori di lavoro non si preoccupano più di tanto di assicurare loro una sistemazione dignitosa' (...). Viale della Croce Rossa diventata un dormitorio a cielo aperto per un gruppo di nordafricani. I poliziotti arrivano, identificano chi trovano, se necessario chiamano l'Asl per gli aspetti legati al rischio sanitario. Gli irregolari ricevono il foglio di via, ma di andarsene non ci pensano nemmeno. Gli altri chiedono pietà (...). O portano il contratto di lavoro oppure devono lasciare immediatamente la città. 'Ma noi siamo qui per lavorare», racconta Moncef, uno dei tanti migranti sbarcati col miraggio di trovare un impiego. 'Il problema è che non tutti vogliono sistemare le cose per bene. Noi, se il contratto ce lo fanno, lo portiamo» (Enrico Nardecchia, *Parlano i disperati*. 'Siamo all'Aquila per cercare lavoro', in "Il Centro", *Quotidiano dell'Abruzzo*, 24/05/2010).

2. avrebbero determinato, come conseguenze sociali, un impoverimento del territorio, una crescita della disoccupazione ed un forte aumento del disagio e della marginalità sociale.

Quelle osservazioni si sono rivelate esatte. Il 43° «Rapporto sulla situazione sociale del Paese» redatto dal Censis, ad esempio, definì L'Aquila «ancora una città fantasma». Ad oltre un anno dal terremoto, studi e inchieste denunciarono che la città era ancora in ginocchio e ridotta all'osso nei suoi abitanti; che migliaia di opere d'arte erano in stato di abbandono e divorate dal degrado; che sul denaro della ricostruzione si protendevano indisturbati gli sprechi insieme ai tentacoli della criminalità organizzata⁴; che il tessuto economico-sociale era al collasso, con migliaia di posti di lavoro andati in fumo, con un'impressionante crescita delle ore di cassa integrazione e con un preoccupante aumento del numero di famiglie colpite dalla disoccupazione⁵.

«La politica dell'emergenza era soltanto un paravento per approvare senza controlli affari colossali» (Maltese 2010, p. 13). La velocità delle operazioni di gestione del post-disastro ha battuto il tempo di percezione dei terremotati, incapaci di reagire perché ancora immersi in un'atmosfera di lutto, di panico e di confusione. Di fronte al terremoto, infatti, «si rimane passivi, sbigottiti, proiettati, nello stesso momento, all'origine e alla fine del mondo» (Nimis 2009, p. 10). Quel momento di profondo disorientamento e di trauma collettivo è stato appunto sfruttato per applicare tempestivamente, innanzitutto, la soluzione «dalle tende alle case», che ha determinato:

- il prolungarsi della difficile permanenza, per migliaia e migliaia di terremotati senz'atetto, nelle tendopoli e negli alberghi della regione; lo spopolamento di massa del territorio; la neutralizzazione delle istanze di controllo e di partecipazione popolare alle decisioni sulla ricostruzione (in risposta, nel giugno 2009 si è costituito a L'Aquila anche il presidio per la legalità dell'associazione Libera); la militarizzazione del territorio⁶;
- la possibilità di avviare rapidamente («spendendo oltre un miliardo di euro senza gara d'appalto»⁷ e senza il consenso della popolazione)

4. Cfr. 'Ndrangheta e Camorra, mani sulla città, in "Il Messaggero", Abruzzo, 22/07/2010.

5. Cfr., ad esempio: *L'Aquila. Imprese vicine al collasso*, in "Il Centro", 24/05/2010; *L'Aquila vista da Pisu e Zardetto*, ivi, 18/07/2010; *Cassa integrazione, moltiplicate le ore*, ivi, 18/07/2010; *Piccole imprese strozzate, tasse senza lavorare*, ivi, 22/07/2010.

6. Cfr., ad esempio, Riccardo Bocca, *L'Aquila tradita. Da un lato lo spiegamento di forze e l'efficienza per il G8. Dall'altro la disperazione nelle tendopoli. Tra disagi, spaccio di droga e violenze. Mentre la terra non smette di tremare*, in espresso.repubblica.it, 25/06/2009.

7. Giuseppe Caporale, *Le mani della camorra sui cantieri*, in *L'Aquila rinasce senza futuro*, in inchieste.repubblica.it, 2/04/2015.

la realizzazione del progetto CASE (complessi antisismici sostenibili eocompatibili), tassello iniziale della *new town*⁸. Si è trattato di «una scelta economicamente ed energeticamente molto impegnativa, la più impegnativa tra quelle praticabili» (Paolella, 2009, p. 4); di un progetto dai costi elevati e dalle discutibili capacità di rispondere ai reali bisogni (basti pensare che, nei comuni del cratere, nel luglio 2010 gli sfollati erano ancora 55mila)⁹; di una soluzione che ha allontanato «in un limbo senza tempo e senza prospettive l'intera, complessa, e ardua problematica della ricostruzione di un centro storico urbano di scala regionale e di alto interesse artistico-monumentale» (Nimis, 2010, p. 119).

In sintesi:

Dopo lo *shock* gli aquilani si sono svegliati, e vedono la rete metallica che chiude il ghetto delle tendopoli dove non si può né entrare né uscire senza permesso, vedono i militari e i poliziotti incaricati di strappare i manifesti di protesta, di togliere la parola ai dissidenti. Licenza di violare i principi di libertà individuale in nome dello stato di eccezione (...). L'ordinanza (...) permette ogni deroga alla legge e consegna il potere di costruire su terreni agricoli non edificabili, di erigere casermoni destinati a utilizzo privato, di sospendere le regole, gli appalti (...). L'Aquila è stata sequestrata così come i suoi abitanti, consegnati nelle *new town* (...), fonte di ricchezza per i costruttori che all'alba del terremoto 'ridono' (...). Una deportazione di massa nella periferia del nulla, la *old city* non c'è più mentre lontano fioriscono le costruzioni a schiera (...). Le case tirate su a tempo record (...) molto costose, hanno esaurito i fondi per la ricostruzione. Ma è chiaro che in programma non c'è mai stato il restauro della città¹⁰.

E ancora:

I vecchi nuclei e i centri storici avranno un futuro? Con le ingenti risorse spese per le CASE si sarebbero potute garantire sistemazioni transitorie (cassette, container) che mantenessero più coese le comunità, o finanziare in modo più cospicuo i rientri negli edifici bisognosi di restauri leggeri? I nuovi quartieri sono destinazioni temporanee o definitive? Oltre alla ricostruzione edilizia, qualcuno sta pensando a quella della socialità?¹¹

8. «Dopo 3 giorni dal terremoto il progetto Case era illustrato sulle pagine del corriere della sera» (Properzi, 2010, p. 50).

9. *L'Aquila e cratere. Sono 55mila gli sfollati*, in "Il Centro", 28/07/2010. Sugli elevati costi del progetto CASE e sulle effettive capacità di tale progetto di rispondere ai reali bisogni abitativi si veda Bonaccorsi, 2009, pp. 102-103.

10. Mariuccia Ciotta, *Fermo immagine sulla barbarie*, in "Il Manifesto", *Quotidiano comunista*, 14 maggio 2010.

11. Paolo Brivio, *Comunità dopo la scossa miracolate o disgregate? Speciale terremoto*, in "Italia Caritas", n. 10, dicembre 2009-gennaio 2010, pp. 25-26.

L'operazione "dalle tende alle case", è stato fatto notare, ha assunto «i contorni di una seconda emergenza ancora più critica della prima (messa in sicurezza della popolazione). La soluzione adottata, o meglio imposta, appare come una singolare sintesi tra negazione dell'autodeterminazione, sfoggio di tecnicismo asettico tale da configurare solo una semplificazione estrema della ricostruzione, deprivata di contenuti culturali e sociali» (Comitatus Aquilanus, 2009, p. 22).

La mancanza di un progetto urbanistico complessivo e condiviso di ricostruzione ha trasformato l'intero territorio e ha ridefinito la vita degli abitanti in termini di sradicamento, emarginazione, aumento della mobilità, pendolarismi, congestione, dequalificazione degli insediamenti abitativi:

Le aree di intervento sono disseminate su tutto il territorio comunale. Non sembrano seguire nessuna logica urbanistica se non quella della disponibilità immediata dell'area. Il carattere della loro casualità si riconnette intimamente a quel processo finitamente spontaneo che sta all'origine di tutte le periferie italiane. Noncuranti della forma urbana, presupposto per ogni qualità di vita, le aree di intervento insistono su aree in aperta campagna (che mai potranno essere servite dal trasporto pubblico, precludendo a priori ogni soluzione di mobilità sostenibile) [e] si pongono come saldatura fra due nuclei urbani esistenti (distruggendo i borghi e alterando il rapporto fra città e campagna) (...). L'accento è posto esclusivamente sulla casa, piuttosto che sulla città, sul bisogno individuale che prevale e annulla le esigenze della collettività e i valori sociali. Da alcuni millenni, il significato dell'abitare non può essere ridotto alla pur ineludibile necessità di un tetto sulla testa. Un gruppo di CASE non potrà mai diventare una città se pensato per sopprimere esclusivamente ad esigenze funzionali individuali, senza alcun riferimento al contesto territoriale e sociale, ed anzi, per certi versi, in contrasto con essi (Comitatus Aquilanus, 2009, p. 18).

La città che si è andata conformando è stata così «definita dalla sommatoria delle abitazioni, non provvisorie ma provvisoriamente utilizzate, e quindi definita da una delle componenti, quella residenziale, trattata in emergenza tra quelle che determinano la qualità della vita urbana. In sintesi una città che ricalca le stesse logiche, seppure con finalità apparentemente diverse e con i soldi pubblici, con cui la speculazione immobiliare ha destrutturato, congestionato e degradato la vita delle città contemporanee» (Paolella 2009, p. 6).

19.2. I rischi di marginalità sociale tra la popolazione adulta

Collasso demografico, economia paralizzata, crescita del numero dei disoccupati, frammentazione della comunità: in questo quadro sono con-

siderevolmente aumentati i rischi di disagio e di marginalità sociale tra la popolazione adulta.

Una delle categorie più esposte è rappresentata dagli anziani. In una società come quella in cui viviamo, dominata dall'individualismo, dal culto del prestigio sociale e dall'incapacità di una crescita intergenerazionale, l'anziano, soprattutto se inattivo, viene spesso relegato in un triste limbo. E se a ciò si accompagnano il senso di sradicamento determinatosi con la nuova riconfigurazione urbana, le malattie e le carenze dell'organizzazione sanitaria¹², il disagio economico, la situazione si fa ancora più difficile. Gli anziani, è stato fatto notare, hanno vissuto anche «un terremoto esistenziale in cui le patologie più frequenti sono nevrosi depressive, ansie, attacchi di panico, elementi fobici, come la paura irrefrenabile dei luoghi chiusi e l'insonnia (...). Antidepressivi, ansiolitici, calmanti e sonniferi: il disagio psicologico aumenta e con esso la vendita di questi medicinali per alleviare il mal di sisma. Lo confermano i farmacisti, il commercio è maggiore rispetto alla media del 2008. I pazienti cronici sono peggiorati, e a questi si sono aggiunti pazienti nuovi e tanti sono gli anziani» (Pisu, Zardetto, 2010, p. 227). Nei nuovi insediamenti abitativi, quartieri dormitorio progettati e realizzati senza luoghi educativi, associativi o ricreativi, i fenomeni di emarginazione, di disagio psicologico e di solitudine rischiano di aumentare notevolmente soprattutto tra la popolazione anziana.

Un'altra categoria a rischio è rappresentata dai disoccupati. Bisogna qui precisare che nei lavori di realizzazione del progetto CASE e dei MAP (moduli abitativi provvisori, destinati ai piccoli comuni) hanno lavorato pochissimi operai abruzzesi, riducendo così gli utili che potevano rimanere alla popolazione del territorio; la stragrande maggioranza degli operai impiegati nella ricostruzione sono arrivati direttamente con le ditte fuori sede vincitrici degli appalti¹³.

Le imprese che costruiscono queste abitazioni sono grandi imprese per gran parte non locali (...). Anche le modalità costruttive, prefabbricati afferenti a tre principali tipologie costruttive in legno, acciaio e cemento armato, limitano i potenziali costruttori a imprese di grandi dimensioni, nel caso in possesso di specifici bre-

12. Cfr. *L'Aquila. Ospedale, personale al collasso*, in "Il Centro", 28/07/2010.

13. «A Sassa è nato un nuovo campo. Vi lavorano circa mille operai. Vivono in container distanti un metro e mezzo l'uno dall'altro. In ognuno dormono in 5 o in 6. Si lavora senza sosta: un giorno libero ogni due settimane. Si inizia il lunedì, si finisce il sabato della settimana seguente, tredici ore al giorno di lavoro consecutivo. Senza domeniche libere. Centinaia di albanesi, rumeni, magrebini chiusi in gabbia, senza la possibilità di andare in città a bere una birra o comprare un pacco di sigarette. Le imprese che stanno edificando le palazzine del piano CASE li hanno portati qui da tutto il Paese» (Bonaccorsi, 2009, pp. 111-112).

vetti che dispongono di tecniche, maestranze e organizzazioni atti a garantire lo svolgimento delle attività nei tempi ridotti richiesti. La concentrazione delle attività in pochi soggetti concentra anche i profitti in pochi soggetti (...). Inoltre parte delle soluzioni costruttive adottate è costituita da sistemi tecnici che debbono essere montati da tecnici specializzati per cui molte delle maestranze che operano nei cantieri non sono regionali (...). Quindi la collettività, con ridotti vantaggi per se stessa in termini di ricadute occupazionali locali, ha dato ad alcuni imprenditori una bella cifra. Ma la cosa più interessante è che la cifra si è maturata in soli 5 mesi e che è saldata in tempi ridottissimi al contrario con quanto avviene (ed in questi ultimi anni è notevolmente peggiorata) con le pubbliche amministrazioni. Una vera manna (Paoletta, 2009, pp. 4-5)¹⁴.

Eppure, dai precedenti disastri erano nate importanti esperienze. In Friuli, ad esempio, «l'elezione dei sinistrati a protagonisti assoluti (della ricostruzione) ha garantito la provvidenziale presenza sul campo di soggetti attenti e interessati al buon esito delle operazioni individuali, e ha creato un esaltante fenomeno di frenetica vitalità» (Nimis, 2009, p. 20). A L'Aquila, invece, le decisioni sono state tutte centralizzate. Non vi sono state verifiche con la popolazione, non si sono sentiti né i pareri né le richieste. La popolazione non è stata partecipe, e, quando è stata ascoltata, le sue opinioni sono state filtrate dall'ottica di conflittualità o sostegno alle soluzioni imposte. La realizzazione della *new town*, «mescolando emergenza e ricostruzione (ha creato) una situazione malata, che sembra volta soprattutto a stupire con promesse capaci di vincere le ragioni del tempo e dello spazio. Ciò che sembrava superato per sempre dopo le esperienze del Friuli (1976) e dell'Umbria (1997), dove erano state le Regioni delegate a definire il quadro dei danni, a predisporre i programmi finanziari, e a fissare le priorità per ripartire i danni» (Nimis, 2009, p. 4).

Antonio Riboldi, parroco di Santa Ninfa del Belice, parlando ai terremotati del Friuli criticò quello che era avvenuto dopo il terremoto del Belice (1968) e affermò:

Non diventate Belice, perché è troppo grosso il Belice come scandalo, come motivo di riflessione e come ingiustizia, da poter pensare che si ripeta anche fra di voi (...). Fate in modo che la gente sia (...) responsabile e partecipe dei suoi fatti, non

14. Anche nella ricostruzione di New Orleans distrutta dall'uragano *Katrina* nel 2005 vi fu l'avversione degli appaltatori ad assumere abitanti del luogo, che avrebbero potuto vedere la ricostruzione della città non solo come un lavoro ma come parte di un processo di riqualificazione e consolidamento delle loro comunità. Washington avrebbe potuto facilmente imporre come condizione per ogni appalto relativo a *Katrina* che le aziende assumessero abitanti della zona con salari decenti per aiutarli a rimettere in senso le loro vite. Invece dovettero restare a guardare mentre gli appaltatori creavano «un boom economico basato su soldi facili dei contribuenti e regolamenti elastici» (Klein, 2009, p. 471).

fatela emarginare assolutamente da qualunque partito o potere. Democrazia sì, imposizione no; e democrazia è partecipazione, mai imposizione; democrazia è rispetto dell'uomo e l'uomo deve essere lui il costruttore di se stesso e del suo bene (...). Guardate che questo Belice può essere il Friuli, i disegni faraonici, le urbanizzazioni discutibili, quel passare sopra la testa di tutti, il voler realizzare secondo criteri verticistici erano esclusivamente opera e quindi responsabilità di coloro cui il governo aveva dato l'incarico di realizzare la ricostruzione. Si trattava cioè delle cosiddette opere a totale carico dello Stato – e può avvenire anche nel Friuli – quelle cioè che lo Stato si assume di fare in proprio, quelle che eliminano la responsabilità e la partecipazione del cittadino interessato, quelle che sono insomma la peggiore elemosina che si possa compiere, perché si fanno male e distruggono l'uomo nella sua dignità (Nimis, 2009, p. 16).

Responsabilità e partecipazione (perché «democrazia è rispetto dell'uomo e l'uomo deve essere il costruttore di se stesso e del suo bene») vuol dire, citando un autorevole nome della psicologia umanistica, rispettare la scala dei bisogni strutturata da Abraham Maslow (bisogni fisiologici, di sicurezza, associativi e di appartenenza, di autostima e di riconoscimento sociale, di autorealizzazione), la quale, tradotta in termini sociali, significa che non si può promuovere una società «attualizzante» (autostima, riconoscimento sociale, autorealizzazione) se non sono soddisfatti, in quella società, i bisogni di livello inferiore, cioè quelli collegati alla sopravvivenza, alla serenità e all'appartenenza sociale. L'esperienza friulana fu possibile proprio «con una democrazia dal basso – nelle assemblee delle tendopoli, nel coordinamento dei paesi terremotati – che non ha (ancora) paragoni in altre esperienze» (Crainz, 2009, p. VIII); fu possibile «solo in quella capacità di unire la sfiducia nel Palazzo e la fiducia in se stessi. Ma anche in quel concreto operare di uomini e istituzioni. In quel concreto operare *anche* del Palazzo. *Anche* dei legislatori nazionali e degli amministratori locali, a contatto diretto e talora conflittuale con gli amministratori. Con i cittadini. Con i paesi e le culture colpite dal sisma» (Crainz 2009, p. VIII). Gli obiettivi emersi dal dibattito sulla ricostruzione dei centri friulani possono essere ricondotti ai seguenti principi basilari: «un principio di tempestività pena il rischio di passare dal danno al degrado sociale; un principio di autonomia e di assunzione di responsabilità diretta da parte di tutti i soggetti, istituzionali e sociali, localmente coinvolti; infine un principio di continuità (evitando di) realizzare ristrutturazioni organizzative, socio-economiche e territoriali radicali (*ex novo*) pena la perdita di consenso e di risposta sociale unitaria» (Nimis, 2009, p. 57).

In Friuli si diceva anche: «prima il lavoro, poi la casa, dopo le chiese»; a L'Aquila, invece, nell'autunno del 2009 «la parola lavoro (e innanzitutto quello connesso alla ricostruzione) deve essere ancora pronunciata» (Comitatus Aquilanus, 2009, p. 24). Così, a distanza di un anno, gli allarmi

sul diffondersi di nuove condizioni di disagio sono diventati molto più insistenti:

Oggi all'Aquila i poveri (...) sono soprattutto coloro che prima del sei aprile 2009 vivevano in maniera dignitosa e che oggi non hanno nemmeno da mangiare. È il caso di una coppia di commercianti aquilani: locale in centro storico distrutto, lontani ancora dalla pensione, per mesi dispersi in un albergo della costa, poi il ritorno a L'Aquila in uno degli alloggi del progetto CASE e la traumatica scoperta di non avere più nulla. Un giorno si sono presentati alla mensa dei poveri: con discrezione hanno chiesto se potevano avere un aiuto. Si sono vergognati di sedere a tavola con gli altri diseredati e hanno preso un pacco-viveri, se ne sono tornati nella casa provvisoria e hanno consumato il loro triste pasto. E così anche nei giorni a seguire. Oppure c'è il caso di un padre separato, spinto a mendicare un piatto di pasta perché con il suo reddito da artigiano che, dopo il sisma, si è fatto più magro, riesce a malapena a pagare la cifra stabilita dal giudice per sostenere l'ex-moglie e i figli. Per andare avanti e pagarsi almeno la benzina alla macchina deve risparmiare su tutto, persino sul pranzo quotidiano. Ci sono situazioni che sembrano tratte più da una fiction che dalla realtà. Un rappresentante di commercio, una settimana dopo il terremoto è stato licenziato dalla sua ditta che addirittura voleva addebitargli le fatture del materiale fornito ai clienti, materiale finito sotto le macerie dei negozi del centro storico. Quando chiede aiuto confessa amaramente: "Non ho mai chiesto a mia moglie di lavorare, perché bastava quello che guadagnavo io, ora senza lavoro mi vergogno persino di guardare i miei figli"¹⁵.

Per evitare che la marginalità connessa al disagio economico e alla condizione di disoccupazione si trasformi in devianza (da più fonti, ad esempio, viene segnalata una crescita del consumo di alcol e di droghe e un aumento di casi di depressione) occorre agire sia dal punto di vista pedagogico che politico. Oltre a sostenere e a mettere in atto, a livello politico, programmi di reinserimento lavorativo e leggi per il lavoro a favore dei disoccupati, sono di fondamentale importanza anche le iniziative educative e culturali volte a migliorare:

- la rete di relazioni di cui la persona senza lavoro può beneficiare per ottenere sostegno materiale e affettivo;
- la stabilità emotiva e la capacità di resilienza.

La condizione di disoccupazione, infatti, determina negli individui un indebolimento delle risorse fisiche e psicologiche, con conseguenze che rischiano di minare la vulnerabilità psicologia allo stress, la stima di sé, la resilienza. Stati ansiosi o depressivi, senso di solitudine e di abbandono, aggressività, crisi di identità, scoraggiamento e fatalismo, senso di inadeguatezza nella famiglia e nella società, crescita del disinteresse per le

15. Giustino Parisse, *Ecco la città dei nuovi poveri. Centinaia di famiglie in difficoltà con lo spettro di mutui e bollette*, in "Il Centro", 14/04/2010.

questioni di vita pubblica e politica, aumento delle condotte a rischio per la salute: sono tutti fattori direttamente connessi alla condizione di disoccupazione e di disagio economico su cui occorre intervenire tempestivamente anche con adeguati progetti pedagogici.

Bibliografia

- Bonaccorsi E. (2009), *Potere assoluto. La Protezione civile al tempo di Bertolaso*, Alegre, Roma.
- Comitatus Aquilanus (2009), *L'Aquila. Non si uccide così anche una città?*, Georg Josef Frisch (a cura di), Clean, Napoli.
- Crainz G. (2009), *Introduzione*, in Nimis G.P., *Terre mobili. Dal Belice al Friuli dall'Umbria all'Abruzzo*, Donzelli, Roma.
- Klein N. (2009), *Shock economy. L'ascesa del capitalismo dei disastri*, tr. it.: Rizzoli, Milano.
- Maltese C. (2010), *Introduzione*, in Pisu S., Zardetto A., *L'Aquila 2010. Il miracolo che non c'è*, Castelvecchi, Roma.
- Nimis G.P. (2009), *Terre mobili. Dal Belice al Friuli dall'Umbria all'Abruzzo*, Donzelli, Roma.
- Nimis G.P. (2010), *Rimozione e invenzione*, in Istituto Abruzzese per la Storia della Resistenza e dell'Italia Contemporanea, *6 Aprile: l'inizio della storia*, in "Abruzzo Contemporaneo", 34, 35.
- Paolella A. (2009), *Ricostruzione post-terremoto: analisi delle soluzioni adottate. Una dettagliata analisi critica degli interventi urbanistici all'Aquila e dintorni*, in Supplemento Dossier Abruzzo di "A. Rivista anarchica", 347.
- Pisu S., Zardetto A. (2010), *L'Aquila 2010. Il miracolo che non c'è*, Castelvecchi, Roma.
- Properzi P. (2010), *Terremoto e urbanistica, intervista di Emanuela Cossetti*, in "Istituto Abruzzese per la Storia della Resistenza e dell'Italia Contemporanea", *6 Aprile: l'inizio della storia*, 41-64, numero monografico di "Abruzzo Contemporaneo. Rivista di storia e scienze sociali", Castellalto, EditPress, 34-35/2009.
- Silone I. (2001), *Uscita di sicurezza*, Arnoldo Mondadori, Milano.

20. Coltivare memorie: la Storia dopo il terremoto

di *Silvia Mantini*

20.1. Premessa

Il sisma del 2009 ha imposto all'Aquila, e alle sue generazioni, una spaziazione improvvisa della vita e delle tracce del suo centro storico, fulcro, sin dalle origini della città, della convivenza, della concentrazione delle attività economiche, della sociabilità.

Per questo è diventato essenziale, nel processo educativo condotto all'indomani dell'evento, nelle scuole e fuori dalle scuole, sin dall'infanzia, cercare di trasmettere ai bambini, nati dopo il 2009, la storia di qualcosa che non hanno mai visto, ma che rappresenta la scenografia del mondo in cui vivono e di cui ascoltano la storia narrata dai loro nonni e dai loro genitori. Trasmettere, poi, il sapere storico agli adolescenti, che hanno un ricordo vago del loro prima e del loro dopo il 6 aprile, diventa fondante al fine di consolidare la consapevolezza di una identità che non deve essere sbiadita, ma che concorre a rappresentare il raccordo tra un passato, da rivivere nelle attuali ricostruzioni di tracce architettoniche e urbanistiche, e un presente. Molti giovani hanno, in questi anni post-sisma, reinventato un loro luogo e sono convissuti, in nuove percezioni, con la loro città "puntellata", nella quale hanno immaginato normalità originali, come fare parkour sulle rampe dei cantieri, o scrivere brani con protagoniste le gru, diventate oggetto dei loro racconti e documentari d'amore. Coltivare la memoria è poi l'impegno dei giovani che dovranno scegliere il loro futuro di permanenza o di emigrazione.

Come motivare le nuove generazioni ad una convivenza con la catastrofe così faticosa? Quale è, in questo contesto, il ruolo della Storia e del suo insegnamento? Certamente la difficoltà della trasmissione del sapere storico nasce dalla assenza, o dalla non vivibilità, delle antiche tracce architettoniche e urbane. Per questo insegnare a osservare la città attuale sulla base di antiche piante e con lo studio dei luoghi, oggi inesistenti o imprati-

cabili, può aiutare a costruire la coscienza che la “nuova città” potrà essere la sintesi di passato, presente e futuro: la cultura della memoria comporta la partecipazione attiva alla rivitalizzazione dello spazio della città, con strumenti moderni, nuove tecnologie, e una rigenerazione urbana volta a leggere le esigenze di una generazione consapevole, proprio attraverso il valore di quella realtà che può essere cantiere di nuove configurazioni esistenziali.

I numerosissimi studi di geologia storica, che fanno riferimento ad una ricca produzione di ricerche internazionali, in Italia si legano in particolare alla ampia storiografia di Emanuela Guidoboni e della sua scuola dell’Università di Bologna, che nel suo ultimo *Il valore della memoria. Terremoti e ricostruzioni in Italia nel lungo periodo* (Guidoboni, 2017) ha evidenziato quanto sia fondamentale proprio la ricostruzione dell’identità storica in relazione ai luoghi dopo una catastrofe.

È qui presentato il caso di studio dell’Aquila, nelle mutate morfologie che connotarono la città a partire dalla sua fondazione, in un dialogo con il presente che giunge fino al terremoto del 1703, l’ultimo grande sisma prima di quello del 2009.

Al termine c’è una testimonianza.

20.2. Ricostruzioni identitarie: L’Aquila 1703-2009

Sembra che il nome del sito in cui nacque la città dell’Aquila fosse *Acculi*, cioè “luogo d’acqua” infatti vicino al fiume Aterno: la realtà urbana che nascerà da questa tradizione è sancita dal diploma di Corrado IV, emanato nel 1254, e sarà il frutto del conurbamento delle popolazioni del contado, formato da quelle terre che avevano visto le civiltà di importanti popolazione italiche quali i Vestini e i Sabini. La città che ne derivò fu una realtà molto articolata caratterizzata dall’insediamento di questi nuovi cittadini nei “locali” intra moenia, cioè le aree di identificazione nelle quali fu diviso lo spazio urbano, in corrispondenza dei castelli di provenienza. È importante sottolineare il rapporto con questo passato, perché dopo l’evento sismico del 2009 proprio questi luoghi di provenienza sono stati gli stessi che hanno ospitato quasi come una corolla intorno alla città, il Progetto CASE (con circa 19.000 sfollati), determinando una sorta di forzoso ritorno alle origini (Ciranna-Vaquero Piñeiro, 2011).

Nel medioevo, all’epoca della fondazione della città, i locali furono poi raggruppati nei quattro quartieri di San Giorgio, San Giovanni, Santa Maria e San Pietro (Berardi, 2011). È significativo ricordare questa configurazione, che avrà molto peso nelle successive disposizioni amministrative e costituzionali della città nei secoli XVI e XVII. Questo rapporto così

intenso con il territorio fuori dalle mura costruì la morfologia dell'immagine urbana come un corpo con le sue membra: il contado in realtà fu, per secoli, il polmone dell'Aquila, il luogo dove, in virtù di una fiorente attività armentizia, i pascoli rendevano ottimo bestiame e pregiata lana. Un quadro che rivela, paradossalmente, lo schema di rinnovata economia nella realtà post-sisma 2009, quando la città è dovuta convivere senza il suo cuore, il centro storico, ma solo interagendo con la periferia, diventata area cuscinetto delle nuove abitabilità. All'inizio del Trecento L'Aquila, che aveva redatto i suoi Statuti del Comune, poteva già vantare un progredito sistema corporativo, che la avvicinava alle forme politiche organizzate e complesse dei comuni dell'Italia centro-settentrionale.

Un successo amplificato anche dal grande evento costituito dall'incoronazione di papa Celestino V il 29 agosto del 1294; un segnale di grande impatto emotivo e politico che, oltre a dare inizio al ruolo di intensa spiritualità della città in relazione a Roma, rafforzerà la centralità dell'Aquila nei percorsi del Giubileo e delle grandi fiere del meridione della penisola, con l'istituzione della Perdonanza celestiniana. Un evento oggi centrale nelle nuove identità della città, che celebra con festival, cortei e cerimonie (come quella del Venerdì Santo e del Santo Patrono) il forte legame con una storia non sparita, sebbene sopravvissuta alla sparizione delle sue tracce. È significativo, ad esempio, che sin dal primo anno del sisma del 2009 non si sia mai smesso di celebrare la Perdonanza celestiniana, addirittura riducendo il corteo, in epoca di ricostruzione della basilica, ad un minuscolo circuito di pochi metri.

Tra il secolo XIV e il XV la città fu sottoposta a molti terremoti che spesso ne modificarono l'impianto senza mai sconvolgere la morfologia urbanistica (Centofanti-Brusaporci, 2011). L'Aquila tendeva sempre a ridificarsi su se stessa. Le iniziative cittadine, l'attivismo dei mercanti-imprenditori, la morfologia della città, che si andava affermando architettonicamente tra gli esempi più raffinati di arte rinascimentale, faranno dell'Aquila uno dei centri di convergenza anche di personalità artistiche straniere, oltre che di letterati e cronachisti locali (Mantini, 2011).

Il Rinascimento fu per L'Aquila anche l'età della corte di Margherita d'Austria, figlia dell'imperatore spagnolo Carlo V, che si insediò nell'attuale Palazzo del Comune, che divenne, appunto, Palazzo Margherita. Un Palazzo la cui mancata ricostruzione nel quasi decennio post-2009 ha portato ancor di più la comunità a sentire il vuoto della autorappresentazione del proprio Comune.

Tra il 1572 e il 1586 Margherita creò una piccola, ma prestigiosa corte tardo rinascimentale che condensava più lingue, più stili, più modelli, e che, proprio per questo, si distingueva per la sua originalità (Mantini, 2009). Trasmettere la storia di questa dimensione internazionale della città,

nella sua essenza di pedana di un puzzle più ampio, cioè l'Europa del Cinquecento, è una cerniera identitaria di valore soprattutto per le nuove generazioni, spesso affette da sentimenti di marginalità, accresciuti dai profondi disagi del post-sisma (Mantini, 2010).

Purtroppo questa residenza fu fortemente danneggiata dai successivi terremoti e dai rifacimenti ottocenteschi, fino al recente disastroso impatto del 6 aprile 2009, al punto che oggi quasi nulla più sopravvive del palazzo dell'epoca margheritiana (Centofanti, 1979; Centofanti, 2010; Pico Fonticulanò, 1996). Molti furono i terremoti che attraversarono il territorio dell'aquilano nel XVII secolo. Il 16 gennaio 1703 tra Amatrice e Accumoli un sisma di forte intensità, conseguenza della faglia appenninica, devastò l'area verso la Sabina per ampio raggio. Come noto due settimane più tardi, il 2 febbraio 1703, un sisma di proporzioni analoghe colpì L'Aquila distruggendo la città, poi ricostruita dalle numerose maestranze giunte da tutta la penisola. La memoria del terremoto indirizzò gli interventi urbanistici e ricostruttivi di quegli anni creando, con tecniche di incatenamenti e ganci, ancora oggi visibili in città, un sistema antisismico segno di una coscienza che trovò desiderio di visibilità nelle nuove costruzioni, che ostentarono i gigli di ferro, come simbolo di adesione alla buona pratica. Una memoria che poi si è persa nel tempo, fino alla seconda metà del XX secolo (D'Antonio, 2013).

La scena barocca della città, dopo il grave sisma del 1703, si modificò non solo con le nuove ricostruzioni che conferirono all'immagine urbana un respiro nuovo, ma con nuove *insulae*, cioè con poli attrattivi in cui emersero nuove famiglie e reti di relazioni con committenze prestigiose soprattutto di formazione romana, che coinvolsero confraternite (Boero, 2017), monasteri (Mantini, 2007), palazzi privati.

I documenti relativi al devastante terremoto del 2 febbraio 1703, custoditi nell'Archivio di Stato dell'Aquila, evidenziano diverse coincidenze storiche ed economiche con il più recente sisma del 2009 (De Matteis, 2009).

Antonio Ludovico Antinori descrive con dovizia di particolari nei suoi *Annali* (BST, Ms. Antin. 42) il teatro dei giorni del sisma con la capacità dell'attento paleografo a trasmettere le emozioni umane così come l'elenco dei dati. Nella città si contarono non meno di 2500 vittime e nel contado 1600; il sisma provocò, dunque, la morte all'incirca di un terzo della popolazione.

Per quanto riguarda i danni, anch'essi furono gravissimi, come attesta il verbale redatto il 19 febbraio nel corso della prima riunione pubblica del general Consiglio della città in cui si parla di edifici pubblici e privati andati distrutti nella quasi totalità e della morte «(...) di più migliaia di persone, e specialmente di molte persone nobili, anche con l'estinzione totale di alcune loro famiglie (...)» (ASAq, ACA, T 37, c. 2v-r).

Nella situazione di profonda desolazione della città, dopo dieci giorni dal sisma, era stato inviato da Napoli come Vicario Generale degli Abruzzi, il Marchese della Rocca Marco Garofalo, su decisione del Consiglio Collaterale di Napoli riunitosi d'urgenza per i primi provvedimenti a favore della popolazione. L'azione del Garofalo, personaggio di grande spessore politico, fu molto incisiva: investito dei poteri di commissario straordinario, divenne l'uomo dell'emergenza. Attraverso una dialettica serrata e talvolta polemica col potere centrale spagnolo, prese i principali provvedimenti per l'ordine pubblico e l'incolumità delle persone, per il recupero delle cose, per la riedificazione del castello semidistrutto e per dissuadere la gente dall'abbandonare definitivamente la città.

Il 13 aprile riferendo di persona al viceré sulla situazione aquilana, Garofalo chiese e pretese energicamente che gli abitanti della città venissero assistiti e incoraggiati nell'opera di ricostruzione. Grazie alle sue reiterate segnalazioni circa l'opportunità di incentivi e sgravi fiscali a lungo termine, Marco Garofalo riuscì ad ottenere quello che fu il più importante provvedimento a favore delle terre colpite: l'esenzione dai pagamenti ordinari e straordinari che per L'Aquila fu stabilito in dieci anni (ASAq, ACA, T 37, c. 13r-v). Il provvedimento giunse a dare maggiore vigore e sancire l'opera di ricostruzione già largamente avviata dalla stessa città, con il concorso anche dei numerosi forestieri, soprattutto maestranze milanesi, che da tempo vi si erano stabiliti o di quelli che, attratti dalle esenzioni e dai privilegi giungevano a ripopolarla. L'opera del Vicario Generale e la validità delle disposizioni emanate, che si desumono dalla relazione che il Camerlengo della città inviò al viceré il 10 marzo 1703, testimoniano la vitalità dell'opera di ricostruzione. Tuttavia le vie della ricostruzione furono molto stentate, per le scosse del sisma che durarono vari mesi e per la latitanza del governo centrale nell'opera d'intervento. A questa seguì la relazione del viceré di Napoli, il marchese di Villena, sullo stato delle cose in città e sulle pratiche di gestione dell'emergenza (Sabatini, 2007).

Nonostante l'intenso sforzo profuso dal ceto dirigente e dalle nuove forze locali, dai Libri reformagionum della città, cioè i verbali delle sedute della Camera, si apprende della enorme complessità della gestione dell'emergenza e della ricostruzione, che durò alcuni decenni. Nel 1712 la rilevazione dello stato delle abitazioni cittadine e delle botteghe disabitate, lesionate o restaurate evidenziò che la stragrande maggioranza di esse era ancora distrutta o lesionata, nessuna era indenne e che solo un esiguo numero risultava ricostruito (ASAq., ACA, U 97/IV): una situazione analoga a questa della ricostruzione post-sisma 2009.

La numerazione dei fuochi fatta per quartieri, fu estesa anche a quelli *extra moenia*, ma non tenne conto delle comunità religiose, in quanto non soggette al fisco (ASAq., ACA, U 97/IV). Stando al "censimento" del 1712,

molte famiglie provenivano dal contado, mentre quasi doppio era il numero di forestieri, probabilmente attratti dall'economia della ricostruzione: certamente il gruppo più numeroso era quello delle famiglie milanesi insediatesi all'Aquila da circa due secoli (ASAq., ACA, U 97/IV).

L'elenco delle professioni, lungo e composito, fornisce l'immagine di una attività produttiva assai fervida. Dal punto di vista della composizione demografica il terremoto avviò un processo di ruralizzazione con l'ascesa del contado verso la città. Le nuove famiglie, spesso proprietarie di capitali cospicui, intesero consolidare la loro visibilità con residenze di prestigio, che oggi ammiriamo nei restauri del tardo-barocco che caratterizzò le riedificazioni nei decenni successivi al 1703. Il terremoto nel complesso, segnò quel profilo demografico, economico e urbanistico dell'Aquila settecentesca che si rifletterà nel Catasto Onciario. Nel ventennio 1712-1732 affluirono in città un centinaio di nuovi fuochi, di cui un terzo da fuori del contado: meretrici, vagabondi, mendicanti, manovalanza generica, insomma, uno strato sociale ai limiti della povertà che urbanisticamente aggravò la ghettizzazione di alcuni quartieri già danneggiati dal terremoto e dove le famiglie più rappresentative dell'antico patriziato e degli *homines novi* avevano i loro sontuosi palazzi quattrocenteschi o ne costruivano di nuovi. La precarietà psicologica, succeduta al terremoto, generò, nel ventennio successivo, una diffusa religiosità popolare legata al culto di santi e di protettori della comunità dalle catastrofi.

Nel 1727 fu portata da un padre cappuccino a Vienna, alla corte di Carlo VI, l'icona della Madonna del Popolo aquilano, foriera di miracoli e dispensatrice di benevolenze: il sovrano aveva voluto l'iscrizione alla confraternita del SS. Nome di Maria, insieme alla regina e alle tre figliole, perché la Madonna del Popolo aquilano vegliasse sulla sicurezza della città dai terremoti e per la futura progenie maschile del re. Una devozione, dunque, che non solo avesse il *placet* dell'imperatore, ma che coniugasse in una unica fedeltà, alla Vergine e a Carlo VI, l'impegno spirituale di una intera città, che, scampata al terremoto, si affidava con sincera dedizione ai nuovi Asburgo, sentiti come protettori e signori di lunga durata come «sempre Augustissima casa d'Austria» (Mantini 2016).

Oggi la Madonna del Popolo aquilano è nella cappella dedicata alle vittime del sisma del 2009, insieme al libro delle foto di quei volti sorridenti andati via in una notte.

Quanto all'assetto urbano formale della città, il terremoto pur avendo avuto un ruolo devastante non riuscì a cambiarlo radicalmente.

Una documentazione importante per i decenni del XVIII secolo è rappresentata dal catasto Onciario, voluto da Carlo di Borbone in un'ottica di riorganizzazione del sistema tributario del Regno di Napoli, per cercare una più equa ripartizione del carico fiscale tra le varie categorie di con-

tribuenti. La sezione Archivio Civico dell'Archivio di Stato dell'Aquila conserva i 18 tomi che, a partire dal 1756, rilevano i beni che i cittadini dell'Aquila e i forestieri residenti possedevano nella città stessa o nell'area del circostante contado (ASAg., ACA, U 104/1).

La ripresa post-sisma 1703 fu lenta, ma dette vita anche alla fioritura delle belle architetture tardo barocche di chiese e palazzi. Il fervore municipalistico che si sviluppò favorì nel complesso una ripresa ricca di nuove configurazioni politiche e sociali che portarono la città verso la nuova veste ottocentesca.

20.3. La nostalgia del futuro: è possibile convivere con il terremoto?

Avevano 9 o 10 anni o 13 la volta dello scorso terremoto, il 6 aprile 2009 all'Aquila. Hanno capito quel che stava avvenendo e hanno perso l'adolescenza "normale", quella delle abitudini: la cameretta, la squadra, la danza, la casa della nonna, la scuola. Piccoli cittadini italiani diventati diversamente adolescenti, separati dai loro tanti giochi per i quali non c'era più spazio, tra tende, traslochi, progetti-case, scuole-musp, parrocchia-map. Con gli altri aquilani, e non solo, hanno dimostrato tanta forza e resilienza, sapendosi reinventare nuovi destini, con i magoni e la nostalgia del futuro, apparso sempre più impossibile. Poi sono arrivati per tutti, o quasi, luoghi nuovi, a volte apparentemente più belli, che hanno preso il posto delle precedenti abitazioni. Ragazze e ragazzi hanno inventato la loro città mezza rotta. Hanno tirato un sospiro, guardato il Gran Sasso e pensato che dovevano andare avanti, ma che non dovesse mai succedere ad altri.

Poi, in una notte d'estate, durante la Perdonanza di Celestino V e con una città in festa, piena di giovani, musiche straordinarie e sapori di possibile, si sono messi a letto ed è tornato il mostro con tre minuti di ritardo, alla stessa ora di sette anni prima, non alle 3,32, ma alle 3,36. Loro, 17 anni oggi, o 19 o 21, i "piccoli" di allora che sono stati gli ultimi a ricordare L'Aquila "di prima", sono saltati terrorizzati. Hanno tirato i genitori in strada, per uscire fuori e non cascarci più nella storia che è normale così e tutto è sicuro. Hanno seguito sui social tutte le notizie in diretta, hanno pianto, hanno visto montagne di smarrimenti e dolori noti: poi hanno passato il loro pomeriggio aquilano, colpito da un pugno nello stomaco, a fare scatoloni per Amatrice, togliendo dall'armadio tutti gli abiti più cari, quelli conservati anche di nascosto. Ne è nato un filo di partecipazione commovente che porta direttamente tra altri terremoti, per smaltire la paura e immaginare giovani amici di esperienza comune, con un segno della loro Storia addosso.

Riccardo è appena stato alla Sagra dei ceci a Navelli e dello zafferano dell'Aquila. Studia Economia a Londra ed è reduce da due mesi di stage a Tokyo. Nel suo ufficio in Giappone ha sentito più volte scosse violente e ha visto le librerie dondolare: ha notato, sconvolto, le colleghe, imperterrite, continuare a guardare nei monitor dei computer, come se nulla stesse accadendo. È caduto qualche oggetto, nessuno si è fatto un graffio. Lui si è tenuto goffamente alle scrivanie, con il cuore in gola, e poi ha imparato a sedersi al suo posto, con fiducia. È questa fiducia che dobbiamo costruire nella nostra Italia. Il terremoto azzerava la memoria, chi resta non ha più i luoghi della sua vita, che avranno spesso un'altra destinazione, altri colori, diversi soggetti che li gestiranno. Spariscono il liceo, il mercato, le chiese, quei negozi di tradizione con le insegne antiche che fanno l'identità nei racconti.

Le città dei terremoti non vivono con la paura di una *damnatio memoriae* che può essere procurata dall'uomo, come nelle guerre, ma con la paura di un ignoto in agguato. Le città dei terremoti risorgono come prima, senza essere le stesse, o più belle, ma in un tempo così lungo da perdere gli abitanti e avere gli acquirenti. Le comunità economiche, i tessuti sociali dilaniati da questi eventi meritano sicurezza.

Convivere con il terremoto cambia la lettura del presente: per questo molti giovani vanno via dall'Aquila e dalle terre dei sismi, perché scappano dal peso di non voler affrontare questo presente pesante. E quindi come pensare le città post-sisma? Di acquirenti e non di abitanti? Il terremoto induce i singoli a contare il tempo avanti, a voler pensare a una normalità immediata, a contare quanto si è perso e si sta perdendo e a essere insofferenti all'attesa di qualcosa che verrà, che sarà più bello, come dicono i turisti e chi non vive nelle città colpite. Per difendere la possibilità di vivere nell'Italia dei terremoti non bisogna aspettare che il terremoto ci restituisca città antisismiche che perdono, tuttavia, i loro originari abitanti. Si può sperare in città sicure da subito, con interventi mirati e diffusi, in zone individuate come a rischio. Sono necessarie operazioni che insegnano alla cittadinanza ad avere un ruolo attivo nel recupero della propria identità di territorio sismico, per fuggire rassegnazione e attesa, implementando una partecipazione diversa alle dinamiche della propria città e della sua storia. È un percorso lungo, che deve iniziare subito.

Quale è il ruolo della Storia quando un centro storico resta congelato per circa un decennio?

Certamente quello di restituire le memorie ai luoghi che, nel tempo, tornano ad essere vissuti. C'è una generazione che è diventata maggiorenne senza mai entrare nel cinquecentesco Forte spagnolo, nel Duomo della città, nel mercato medievale, nel Teatro dell'Ottocento, nelle chiese rinascimentali, senza passeggiare sotto ai Portici, nei quali i genitori si incontra-

vano all'uscita da scuola e che sono stati la scenografia di manifestazioni internazionali culturali e politiche. E allora loro, i liceali, hanno inventato un giornale e l'hanno chiamato "I Portici", per incontrarsi in un luogo virtuale che avesse lo stesso nome.

Dopo un sisma si aprono dibattiti politici, amministrativi, sui criteri degli investimenti, sui costi, sui tempi delle realizzazioni. Spesso mancano gli interlocutori storici. La memoria storica, insieme alla ricerca, può invece fornire modelli di riferimento lungo diacronie talvolta sin troppo ampie, fenomeni che reiterano i comportamenti o che presentano casi originali. Non è possibile, come sottolineato da G.J. Schenk, elaborare modelli applicabili a realtà fortemente differenziate, in cui troppe e incontrollabili appaiono le variabili che determinano gli eventi (Schenk, 2017).

Ma nell'importanza della cultura della memoria della sismicità diventa elemento fondante il recupero della sicurezza, anche interiore, delle comunità (Guidoboni, 2009).

Questa "fame" di storia che si è diffusa all'Aquila, dopo il 6 aprile 2009, evidenzia quanto la collettività, anche attraverso l'impegno diffuso nei social, sia impegnata per il recupero della propria identità, anche moltiplicando le pratiche di Public History (Ridolfi, 2017).

Nel rapporto tra un presente da ricostruire nelle nuove percezioni dell'attualità di una città, divenuta sintesi tra antico, odierno e futuro, e la memoria del passato c'è il *gap* del sisma che ha creato il prima e il dopo¹.

La ricerca storica documentaria ha il ruolo di trasferire dagli archivi e dalle biblioteche la conoscenza della costruzione dell'identità di quella comunità, attraverso la trasmissione attiva del sapere, dalle origini alla contemporaneità (Bertella, Farnetti-Bertucelli-Botti, 2017).

È una pratica impegnativa per gli storici, da sperimentare nelle realtà post-sisma che coincidono con sparizioni di memorie, che implica molta interdisciplinarietà e l'uso di nuovo linguaggi e tecnologie innovative per le ricerche e il dialogo con i Beni Culturali.

L'Aquila può essere, per questo, un vero nuovo laboratorio di storia, per sperimentare il rapporto tra questa società e la sua idea di futuro.

1. Mantini S., *Saltare la faglia: fare Storia tra le nuove connessioni*, relazione presentata nel panel, a cura di Mantini S., *Riempire i vuoti. Ri-costruzione di memorie post-sisma* nella Prima Conferenza Nazionale di Public History Ravenna 5-9 giugno 2017.



Fonti manoscritte

Archivio di Stato dell'Aquila (ASAg), Archivio Civico Aquilano (ACA)

- Liber Reformagionum, T 37
- Stato della numerazione- Fuochi, U 97/IV
- Onciario della città, U 104

Biblioteca “Salvatore Tommasi” dell'Aquila

- Ms. Antin. 42, A.L. Antinori, Annali degli Abruzzi, vol. XXIV/1

Bibliografia

Berardi M.R. (2011), *Prestigio e potere nella fondazione e nelle ricostruzioni medievali di una città di montagna ai confini del Regno di Sicilia e dello Stato della Chiesa*, in Ciranna S., Vaquero Piñeiro M. (a cura di), *L'Aquila oltre i terremoti: costruzioni e ricostruzioni della città*, in “Città e Storia”, VI/1, Università Roma Tre, Roma.

Bertella Farnetti P., Bertucelli L., Botti A. (2017), (a cura di) *Public History, discussioni pratiche*, Mimesis, Milano.

Boero S. (2017), *Ciascuno pretendeva d'aver titolo d'anzianità e di precedenza sull'altro: controversie e politiche assistenziali nelle confraternite aquilane (secc. XVI-XVIII)*, in “Dimensioni e problemi della ricerca storica”, II.

- Centofanti M. (1979), *Fonti e documenti per la storia della città: il ruolo del centro civico nella definizione della forma della città e le sue trasformazioni*, Carabba, Lanciano.
- Centofanti M. (2010), *Il Palazzo e la città (XIV-XX sec.)*, in Capezzali W. (a cura di), *Il Palazzo di Margherita d'Austria all'Aquila*, Carsa, Pescara.
- Centofanti M., Brusaporci S. (2011), *Il disegno della città e le sue trasformazioni*, in Ciranna S., Vaquero Piñeiro M. (a cura di), *L'Aquila oltre i terremoti: costruzioni e ricostruzioni della città*, in "Città e Storia", VI/1, Università Roma Tre, Roma.
- Ciranna S., Vaquero Piñeiro M. (2011), *L'Aquila: da 99 castelli a 19 "New Town". Vicende storico-urbanistiche di una città in bilico*, in Ciranna S., Vaquero Piñeiro M. (a cura di), *L'Aquila oltre i terremoti: costruzioni e ricostruzioni della città*, in "Città e Storia", VI/1, Roma, Università Roma Tre.
- De Matteis C. (a cura di) (2009), *L'Aquila, magnifica citade: fonti e testimonianze dei secoli XIII-XVIII*, L'Una, L'Aquila.
- D'Antonio M. (2013), *"Ita terraemotus damna impedire". Note sulle tecniche antisismiche in Abruzzo*, Carsa, Pescara.
- Guidoboni E. (2017), *Il valore della memoria. Terremoti e ricostruzioni in Italia nel lungo periodo*, in "Quellen und Forschungen aus italienischen Archiven und Bibliotheken", XCVI.
- Guidoboni E. (2009), *I terremoti dell'area aquilana: preziose informazioni, con qualche ombra*, in "GeoItalia", XXVIII.
- Mantini S. (2011), *Reti cittadine, cultura e società all'Aquila alla vigilia del terremoto del 1703*, in Ciranna S., Vaquero Piñeiro M. (a cura di), *L'Aquila oltre i terremoti: costruzioni e ricostruzioni della città*, in "Città e Storia", VI/1, Roma, Università Roma Tre.
- Mantini S. (2010), *Una corte rinascimentale poco men che reale*, in Capezzali W. (a cura di), *Il Palazzo di Margherita d'Austria all'Aquila*, Carsa, Pescara.
- Mantini S. (2009), *L'Aquila spagnola. Percorsi di identità, conflitti, convivenze (secc. XVI-XVII)*, Aracne, Roma.
- Mantini S. (2007), *I monasteri femminili all'Aquila in età moderna: riflessioni e spunti di ricerca*, in Colapietra R., Marinangeli G., Muzi P. (a cura di), *Settecento abruzzese: eventi sismici, mutamenti economico-sociali e ricerca storiografica. Atti del convegno (L'Aquila 29-30-31 ottobre 2004)*, Colacchi, L'Aquila.
- Pico Fonticulano I. (1996), *Breve descrizione di sette città illustri d'Italia*, Mario Centofanti (a cura di), Textus, L'Aquila.
- Ridolfi M. (2017), *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Pacini, Pisa.
- Sabatini G. (2007), *Notizie dalla periferia dell'Impero: una ignota relazione del viceré di Napoli Marchese di Villena sul terremoto del 1706*, in Colapietra R., Marinangeli G., Muzi P. (a cura di), *Settecento abruzzese: eventi sismici, mutamenti economico-sociali e ricerca storiografica. Atti del convegno (L'Aquila 29-30-31- ottobre 2004)*, Colacchi, L'Aquila.
- Schenk G.J. (2017), *Sulla necessità di rendere proficua la memoria dei terremoti e sulla problematicità di trarre insegnamenti dalla loro storia*, in "Quellen und Forschungen aus italienischen Archiven und Bibliotheken", XCVI.

21. La storia e i terremoti: lo studio del passato per le prospettive del presente e del futuro

di *Stefano Boero*

21.1. Premessa

Nel «Quellen und Forschungen aus italienischen Archiven und Bibliotheken» Gerrit Jasper Schenk ha recentemente pubblicato un commento sugli studi di Emanuela Guidoboni, dal titolo *Sulla necessità di rendere proficua la memoria dei terremoti e sulla problematicità di trarre insegnamenti dalla loro storia* (Schenk, 2017). Tali riflessioni forniscono un contributo al complesso dibattito su come trarre insegnamento dalla storia dei disastri naturali, anche alla luce delle acquisizioni fornite dalla sismologia storica.

Rispetto a simili considerazioni, i recenti eventi dell'Aquila (2009), Amatrice (2016) e Norcia (2016) evidenziano l'urgenza di adottare politiche di prevenzione del rischio in grado di ridurre la vulnerabilità del patrimonio edilizio, pubblico e privato, e dei tessuti urbani in aree ad elevata pericolosità sismica (Corradi-Fabietti, 2017). Numerosi appaiono gli interrogativi suscitati dalla gestione delle emergenze durante il pre e il post-terremoto. Se da un lato non vi è possibilità di prevedere sismi, dall'altro la costruzione di mappe storiche di lunga durata relative a eventi distruttivi induce a domandarsi in quale misura e grado di probabilità determinati processi geofisici possano ri-verificarsi nei medesimi luoghi. In questo senso l'applicazione dell'analisi storica può contribuire a orientare a suo modo una consapevole prevenzione di rischi nelle aree a più intensa vulnerabilità sismica.

Il presente intervento fornisce una ricognizione di alcuni terremoti verificatisi tra Abruzzo, Lazio, Umbria e Marche, tra i secoli XVII e XVIII, lungo le valli dell'alto Aterno e del Tronto. Ci si soffermerà, più precisamente, sugli eventi del 1639, 1646, 1703 e 1762, ripercorrendo le strategie messe in atto dalle collettività nell'emergenza.

Dall'analisi delle singole realtà, si riscontra come la mentalità coeva abbia spesso individuato nelle scosse una punizione per i peccati commessi dai cittadini, che si relazionavano con l'emergenza emettendo voti, auspicando di mitigare gli effetti della "potentia" divina. Le interpretazioni religiose e provvidenzialistiche del disastro, accettato per lo più come sanzione ed emanazione di una volontà superiore, poggiavano su pratiche che mettevano in campo le risorse culturali, simboliche e tecniche disponibili (Schenk, 2010).

La difficoltà nel restituire a parole la forza distruttiva e le ragioni delle calamità inducevano molti testimoni a ricorrere a immagini e formule desunte dai testi sacri. Vittime e osservatori di eventi di forte impatto cercavano di elaborarli e spiegarli secondo il linguaggio di cui disponevano, accostandoli a esperienze note e ricorrendo ai testi fondanti di una cultura condivisa (Walsham, 2016).

21.2. Il terremoto di Amatrice (1639)

«La morte del bestiame, di qualsivoglia sorte, è stata grandissima; onde pareva, che si fosse aperto l'Inferno».

Tra gli anni '20 e gli anni '30 del Seicento, nell'area a cavallo tra il Gran Sasso e i Monti della Laga, si iniziò a registrare una crescente attività tellurica che, nel 1639, fece registrare i suoi effetti più dirompenti. Un'intensa sequenza sismica, nella notte tra il 7 e l'8 ottobre 1639, culminò in una scossa che produsse crolli ad Amatrice, dove «diroccò palazzi, chiese e case» (BST, Ms. Antin. 39, c. 450), oltre che nei *castra* di Cantone, Conche, Filetta, Forcelle, San Martino e Scai. Una seconda violenta scossa si verificò a distanza di una settimana, con danni nella stessa Amatrice e la distruzione quasi completa di Casale, Collemoresco, Roccasalli, Rocchetta e Torrita.

Gravi conseguenze furono attestate, nell'attuale Abruzzo, a Campotosto, Poggio Cancelli e Montereale – in particolare nel palazzo dei Ricci – nonché nel limitrofo Stato Pontificio. Il bilancio delle vittime, secondo i dati riportati dalla relazione del romano Carlo Tiberi, ammontava a circa cinquecento e fu contenuto dal fatto che il 7 ottobre si erano verificate due scosse "premonitrici" in grado di allertare la popolazione (Tiberi, 1639).

Undici morti furono conteggiati ad Accumoli, dove crollò la chiesa dei francescani e fu riscontrato lo sprofondamento di una loro vigna (Tiberi, 1639). Si apprende di singolari fenomeni naturalistici, tra cui il disseccamento e l'intorbidimento delle fonti d'acqua. Oltre ai danni alle strutture

edilizie, stimato fino al milione di scudi – cui avrebbe largamente sopperito, a suo dire, il principe Orsini –, l'autore della relazione si soffermava sulla ferita inferta all'economia locale dalla distruzione delle stalle e dalla morte del bestiame, fondamentale voce di introito per gli armentari e gli allevatori.

Immagini di desolazione caratterizzavano il vissuto quotidiano degli abitanti, ora in campagna e sotto padiglioni. Nei siti in cui erano state allestite le tende provvisorie furono predisposte processioni con immagini della Vergine e dei santi, durante le quali i fanciulli iniziavano a colpirsi con sassi, le donne si graffiavano il volto e si strappavano vestiti e capelli, le meretrici si gettavano ai piedi delle persone, chiedendo di essere calpestate, percuotendosi con funi e punte di ferro. La confusione tra le popolazioni terremotate era fortissima: per attenuare il disorientamento si iniziarono a recitare in campagna frequenti messe, «parendo appunto esser giunto il fine del Mondo, e il giorno del Giudizio» (BST, Ms. Antin. 39, c. 450). I *tópoi* della miseria e dell'impotenza si esprimevano attraverso l'immagine dell'instabilità residenziale degli scampati, costretti a lasciare i centri abitati verso la «nuda terra»: un'incertezza fisica che alludeva allo sgretolamento dei legami sociali e alla precarietà degli equilibri psicologici (Cecere, 2017).

Un ulteriore elemento in grado di destabilizzare l'identità comunitaria fu la perdita della protezione apotropaica attribuita al possesso del corpo di S. Giuseppe da Leonessa, grazie a cui «l'Amatrice è ritenuta famosa pe' miracoli» e beneficiava del «concorso de' divoti fin da paesi più lontani» (BST, Antin. 39, c. 448). Le reliquie, custodite gelosamente fino a quel momento nella chiesa dei cappuccini, furono trafugate dai leonessani che approfittarono della circostanza per predisporre una spedizione di cinquanta cittadini armati e riappropriarsene, violando la *civitas* anche nella sua dimensione di sacralità.

Gli Amatriciani scoprirono più tardi, e con rammarico il rapimento commesso, ma le circostanze de' tempi loro non permisero di fare alcun risentimento.

I danni del terremoto furono amplificati nella relazione di Tiberi, secondo quanto si evince dalle osservazioni di archeologia dell'architettura sugli edifici monumentali dell'area (Galadini-Galli, 2007). Di fronte allo scenario apocalittico che si profilava, la narrazione, oltre a individuare nel sisma una punizione divina, evidenziava i presunti meriti del principe Orsini e dei religiosi giunti da Roma, sorvolando sulle opzioni di intervento, per quanto frammentarie, messe in atto da Napoli e Madrid. Rimarcava come gran parte degli abitanti di Amatrice e del circondario avessero ritenuto di varcare la frontiera per trasferirsi a Roma e ad Ascoli Piceno, in quello che appariva uno scenario inesorabile di spopolamento del territorio.

Questa eventualità, che traspariva nella relazione “pontificia”, fu scongiurata da una lenta e graduale ricostruzione del tessuto collettivo e urbanistico che fu condotta nei decenni successivi, sia pur con incertezze e difficoltà, nonostante il reiterarsi di eventi sismici nell’inverno del 1703 e nella primavera del 1730 (Cerasani, 1990; Novi Chavarria, 1985).

21.3. La percezione del 1646 all’Aquila

«Fu un terremoto sì grande, che rese spaventato incredibile alla Città tutta».

Nella primavera del 1646 si registrarono movimenti della crosta terrestre in vari luoghi dal nord al sud della penisola, in particolare a Livorno (5 aprile) e, soprattutto, nell’area garganica (31 maggio), con risentimenti fino a Cremona (*Catalogo* 1995). Il 28 aprile e il 7 giugno 1646 – a meno di sette anni dal terremoto di Amatrice – un’ondata di scosse tornò a seminare panico nell’area appenninica, questa volta all’Aquila.

Un resoconto degli eventi è stato trasmesso dal cronachista Francesco Ciurci, testimone della vicenda, che annotava in un manoscritto – ora nella Biblioteca “Salvatore Tommasi” – i danni prodotti in città, dove si registrarono crolli di comignoli e di «cantoni soprastanti a’ molte piccole torri» (BST, Ms. 48, cc. 263v-266r). L’erudito Antonio Ludovico Antinori, un secolo più tardi, avrebbe ricordato come in quella circostanza molti – «più vili o più savi» – erano fuggiti in campagna, nei giardini o negli spazi pubblici, lontano dalle abitazioni, improvvisando ripari di tavole, temendo crolli maggiori (BST, Ms. Antin. 40, cc. 617-619).

A giugno furono predisposte processioni della durata di una settimana per le strade e le piazze dell’Aquila, dietro la guida di Giambattista Magnante, preposito dell’Oratorio di S. Filippo. Gli atti di penitenza e mortificazione divennero il motivo centrale delle manifestazioni, nel tentativo di lavare le colpe attribuite non tanto al singolo individuo, quanto all’intera collettività di quella precisa epoca storica.

La condanna morale sullo stato del mondo contemporaneo si tradusse in devozioni e comportamenti dai connotati talvolta macabri nel quadro della *pietas* barocca. Magnante camminava «con un osso spogliato di un incenerito cadavero in mano» ed era seguito dai suoi confratelli «con il volto velato». Procedevano quindi i gesuiti «con funi al collo», i cappuccini «sparsi anche di cenere», le confraternite con i rispettivi sacchi e i membri dell’Accademia dei Velati con crocifissi in mano (BST, Ms. 48, cc. 264vr-265v). Le manifestazioni, a detta di Ciurci, arrivarono ad abbracciare fino a cinquemila persone.

Or da un'altra parte miravansi varie genti andar carponi con le mani, e piedi ignudi ad uso di gambero, visitando le chiese. Ora molti con le lingue per terra per lungo spatio di strada portando, facevano stupire, come di quelle non restassero privi, così i primi, come i secondi, e terzi tutti fortemente velati per non farsi conoscere.

Gli oratoriani invitarono poi i giovani e le donne a recidere completamente i capelli «nella metà della piazza in un ampio fuoco» presso cui doveva ardere ogni segno di vita mondana. Le processioni organizzate dai filippini, con il loro forte potere di socializzazione, promuovevano riconciliazioni tra i cittadini e la riorganizzazione dei fedeli, che l'evento calamitoso e la paura collettiva avevano posto in stato di scompiglio, così da “riconquistare” l'alleanza con Dio (Placanica, 1985).

Il sisma del 1646 produceva parallelamente pratiche che finirono a Roma all'attenzione del S. Uffizio. Il vicario capitolare dell'Aquila, Filippo Colantonio, faceva presente all'Inquisizione come, all'indomani delle scosse, si erano diffusi «esperimenti sortileghi» e comportamenti diabolici, riscontrati in due penitenti (ACDF, *St. st.*, *LL 3*, Aquila 6 luglio e 30 novembre 1646). Si poneva il problema se fosse possibile concedere loro l'assoluzione, dal momento che entrambi rifiutavano di rivelare ai confessori da chi li avessero appresi.

Rispetto alla preservazione della città i santi furono ritenuti fondamentali attori di riferimento: è il caso dell'immagine, ritenuta miracolosa, di S. Antonio da Padova, «dipinta in muraglia in stanza superiore» nel Palazzo de Nardis (ASNa, *CM*, 1183/33). Il 2 luglio 1646 fu chiesta licenza, accordata da Napoli, per l'edificazione di una chiesa in onore del santo, poi nota come S. Antonio de Nardis, futura sede di una nuova confraternita.

I testimoni avvertirono il bisogno e il dovere morale di raccontare il sisma e dividerne la memoria (Kuijpers-Pollmann, 2013). Lo sgomento determinato dagli eventi del 1646 induceva il minore osservante Filippo da Secinaro, spettatore delle vicende – oltre che del sisma di Amatrice – a dare alle stampe all'Aquila un *Trattato universale di tutti li terremoti occorsi e noti* (Filippo da Secinaro, 1652). Si trattava di una *summa* su un argomento avvertito come attuale: la sistematizzazione delle più recenti esperienze e di altre precedenti trovava nelle narrazioni del disastro un *medium* di riflessione e di elaborazione, anche alla luce della sensibilità religiosa dell'epoca (Stock-Stott, 2007).

21.4. 14 gennaio e 2 febbraio 1703

«Niuno però presagì prima dell'avvenimento quello, che dopo l'avvenimento di poter naturalmente presagire dicevano quasi tutti».

Il XVIII secolo si apriva all'insegna di una grave emergenza sismica che interessò il cuore della penisola. Un lungo sciame, iniziato nell'ottobre del 1702, sfociò in una scossa che il 14 gennaio del 1703 devastò Norcia e Cascia nello Stato Pontificio, e altri abitati limitrofi al di là della frontiera – tra cui Montereale, Leonessa e Cittareale (Comino, 2007; Grassi Fiorentino, 1984). Nella relazione pubblicata nel 1704 da Lucantonio Chracas si legge come fossero morte circa ottocento persone nella sola Norcia e seicentottanta a Cascia; danni e vittime erano registrati ad Arquata del Tronto, Preci, Serravalle, Trevi (Chracas, 1704, p. 172).

Le scosse del 14, 15 e 16 gennaio, e quelle delle due settimane successive, furono avvertite anche all'Aquila, dove l'evoluzione dello sciame era seguita con apprensione. Il momento della festa della Candelora e dell'ormai prossimo Carnevale si sarebbe rivelato un palcoscenico di tragedia: il 2 febbraio del 1703, prima del mezzogiorno, nel pieno delle funzioni religiose, un violento terremoto seppellì circa duemilacinquecento aquilani tra le pareti degli edifici (Colapietra-Galadini, 2013; Alfonso Uria de Llanos, 1703). Numerose chiese rimasero distrutte o gravemente danneggiate: durante le celebrazioni della Purificazione nella sola S. Domenico morirono sotto le macerie circa seicento persone (*Raguaglio* 1703).

Numerosi furono i feriti e i mutilati. Nella relazione manoscritta di Gian Andrea Lorenzani, custodita in Biblioteca Apostolica Vaticana, si legge che non sempre si ritenne di procedere con l'estrazione immediata dei cadaveri dalle macerie in modo da «non infettar l'aria»: si pensò anche di lasciare decomporre le salme con il tempo (BAV, Urb. lat. 1699, cc. 187r-204r). L'evento del 2 febbraio si collocava nel contesto di una migrazione dell'attività sismica dall'area nursina verso quella aquilana, generando gli effetti più catastrofici ad Arischia, Barete, Pizzoli, Scoppito, Colle, Leonessa e Scai.

Il disastro del 1703 travolgeva le relazioni quotidiane fra le persone e i legami di continuità, spezzando – forse in modo ancora più grave di quanto sia accaduto nel 2009 e nel 2016 – le radici abitative di popolazioni che rimasero per decenni sradicate dai propri luoghi. Anche in questa circostanza le fonti di parte pontificia, in particolare le relazioni stampate a Roma, esasperarono il numero dei danni e il conteggio delle vittime nel Regno; nella fase dell'emergenza il vicario generale inviato da Napoli, il marchese della Rocca Marco Garofalo, paventava l'eventualità che i cittadi-

ni abbandonassero L'Aquila e si trasferissero dall'altra parte della frontiera, proprio nello Stato ecclesiastico (Colapietra, 2002).

Tra le conseguenze del terremoto si ricordano mutamenti morfologici e stravolgimenti della superficie terrestre. Antinori – non senza enfasi – raccontava come il Monte del Grillo dei Colli di Barete fosse sprofondato fino ad adeguarsi al suolo; nelle coeve relazioni a stampa si legge come a Posta furono avvistati crateri dai quali uscivano fuoco e fumo, prima di trasformarsi in un laghetto vulcanico.

Un'attestazione di risposta all'Aquila è rappresentata dalla seduta consiliare del 19 febbraio, svolta senza essere annunciata da campane o trombe, davanti alla baracca del duomo. Di fronte all'elevato numero di morti e alle difficoltà connesse con l'emergenza, si stabilì di fare ripartire il lavoro delle assemblee municipali derogando al principio di ammettere soltanto gli eletti (ASAq, ACA, T 37).

Le successive delibere, custodite presso l'Archivio di Stato dell'Aquila, rivelano l'esame di altre questioni, come quella dello spurgo delle strade e dell'immondizia nella Piazza del Duomo, riempita disordinatamente da baracche e chiese di tavole. Nella Piazza i cittadini – a differenza di oggi – si adoperarono per mantenere il mercato del sabato, nel contesto di un rapporto con gli spazi pubblici avvertito come stretto. Un altro problema che si cercò di risolvere era quello delle speculazioni da parte dei maestri fabbricatori nelle pratiche inerenti la ricostruzione, a fronte di pretese arbitrarie di somme esorbitanti che si muovevano intorno alla *shock economy*. Le riformazioni insistevano anche sulla sicurezza delle strutture provvisorie: nelle baracche non dovevano esserci «fabriche di niuna sorte di pietre, o mattoni, ma di semplici legnami»: il legno, nella consapevolezza dell'epoca, era evidentemente materiale più sicuro della pietra (ASAq, ACA, T 37).

L'area colpita dal sisma poté beneficiare di un'esenzione dai pagamenti ordinari e straordinari per un periodo di tempo variabile a seconda della gravità dei danni nelle singole comunità che, per L'Aquila, fu stabilito in dieci anni, a partire dal 1703 (Mantini, 2016). Iniziarono quindi le riparazioni mentre proseguiva l'opera di emergenza (Antonini, 2010):

Furono accomodati gli acquedotti della Città, spezzati dalli tremuoti, e si formò un baraccone nella Piazza di San Bernardino capace di quaranta letti per li feriti, e storpiati, assegnandovi l'assistenza de' medici, medicamenti, e chirurghi. Si costrussero baracche a poveri necessitosi per difenderli dall'oltraggio del freddo, e si disimbarazzò la piazza del Duomo, caricata d'infinite baracche.

Le problematiche di carattere educativo furono appannaggio del collegio dei gesuiti e dei monasteri femminili, con le rispettive impostazioni pedagogiche (Mantini, 2007); gli interventi di tipo assistenziale erano con-

dotti dalle confraternite laicali che, con il loro operato, sembravano anticipare quel corposo associazionismo che si è sviluppato all'indomani del più recente sisma.

Lo sforzo dimostrato dai ceti dirigenti e dalle nuove forze locali fu enorme, e solo in parte poté alleviare il dramma e il disagio che la città viveva; il sisma fu, tra l'altro, l'occasione per attuare, interventi edilizi ed urbanistici che stavano prendendo piede in molte città europee, in un raffinato linguaggio tardo barocco, opera di artisti di provenienza romana (Mantini, 2011).

21.5. Il terremoto del 1762

«Castelnuovo si trova totalmente desolata, e ridotta in una maceria di pietre, senza che vi sia più dove abitare, per essere rovinate tutte le fabbriche».

Il XVIII secolo fece registrare un ulteriore violento sisma nell'Abruzzo Ulteriore. Il 6 ottobre 1762, poco dopo mezzogiorno, una forte scossa si abbatté sul borgo di Castelnuovo, nel versante forconese del contado aquilano, causando il crollo totale o parziale delle abitazioni, divenute per lo più inabitabili, oltre alla morte di nove persone e di diversi buoi.

I superstiti riferivano che non vi era edificio che non avesse subito danno: alcuni subirono la caduta dei tetti o lo slegamento delle pareti portanti, altri crollarono dalle fondamenta, insieme a molte stalle, cantine e pagliai. Erano inoltre sotto le macerie mobili, utensili, ferramenta, attrezzature per la vendemmia e la pigiatura delle uve, mangimi per il bestiame.

Nella supplica inviata dall'*universitas* al re, si apprende come il terremoto avesse provocato la perdita di viveri, grano, legumi, orzo, mandorle, noci, senza cui difficile sarebbe stato difficile garantire alla comunità il suo sostentamento. Il «flagello del terremoto» e le «annate perniciose» avrebbero portato nel 1773 alla costituzione di un monte frumentario, intitolato alla Madonna dell'Addolorata, amministrato da abitanti nominati in pubblico parlamento (ASAg, *Notarile*, 1819/12, cc. 14v-16v). Il grano raccolto nel circondario doveva essere consegnato all'istituzione, per provvedere a un'accorta redistribuzione e ovviare alle problematiche della sussistenza.

All'indomani del sisma si coglieva disorientamento e rassegnazione: i terremotati non sapevano «come fare per rimettere in piedi la più non esistente loro padria, per non esserci modo da farlo» (ASAg, *Preside*, 2/23, c. 2v). Concreto appariva il rischio di spopolamento di Castelnuovo: diversi

abitanti preferirono «andar a fatigare nell'Aquila, ed in altri luoghi, per non esservi affatto alcuna industria», essendo il piccolo centro «composto di tutti bracciali miserabili» privi delle condizioni per lavorare (ASAg, *Preside*, 2/23, c. 13v).

Perché si rifabbricassero le case, si implorava il re di un supporto analogo a quello accordato alle popolazioni nel 1703 mediante la concessione di franchigie. Le grotte del territorio e le capanne realizzate nelle campagne divennero i luoghi in cui si affrontò l'emergenza.

Drammatico appariva lo scenario anche a Poggio Picenze, dove vi furono due vittime; alcune case subirono danni consistenti, altre erano definite «in tutto diroccate», mentre «la chiesa madrice minaccia(va) ad ogni poco rovina». Gli abitanti dichiaravano di avere «sempre avanti gli occhi la morte» a causa del «sentirsi quotidianamente ripetere per venti, trenta volte il giorno, e la notte il terremoto» per più settimane (ASAg, *Preside*, 2/23, c. 4v).

Il preside Pedro del Rio y Barragan, marchese di Buonastella, e il governatore di Castelnuovo sollecitavano la Corona a intervenire; analoghe furono le richieste della marchesa di Poggio Picenze Margherita Alfieri, preoccupata, tra l'altro, della «totale rovina della casa feudale».

Nel tentativo di gestire la situazione e “ridare ordine” al mondo, i sopravvissuti ripartirono rimettendo in piedi alcuni degli edifici crollati, soprattutto quelli dotati di più forte valore simbolico, ristabilendo i legami comunitari (Signorelli, 1992). La rinascita di Castelnuovo passò attraverso la riedificazione della chiesa di S. Giovanni Battista, in grado di esprimere la memoria del passato e la proiezione del futuro, attraverso la sistemazione del Palazzo Sidoni e la realizzazione degli aggregati a schiera che hanno costituito a lungo la tipologia prevalente del borgo. Attualmente, si pone nuovamente la necessità di ricostruire il paese, raso al suolo il 6 aprile 2009, con il difficile obiettivo di salvaguardarne l'identità e le caratteristiche.

Fonti manoscritte

Archivio della Congregazione per la Dottrina della Fede (ACDF)

- St. st., LL 3 e Archivio di Stato dell'Aquila (ASAg)
- Archivio Civico Aquilano (ACA), Liber Reformationum, T 37
- Fondo del Preside, b. 2, fasc. 23.
- Notarile, Domenicantonio Museo di Barisciano, b. 1819

Archivio di Stato di Napoli (ASNa)

- Cappellano Maggiore (CM), Statuti e Congregazioni, b. 1183, fasc. 33

Biblioteca Apostolica Vaticana (BAV)

- Urb. lat. 1699

Biblioteca “Salvatore Tommasi” dell’Aquila (BST)

- Mss. Antin. 39-40, A. L. Antinori, *Annali degli Abruzzi*, XXII/1-2
- Ms. 48, F. Ciurci, *Familiari ragionamenti delli Commentarii et Annali dell’Aquila*

Bibliografia

- Antonini O. (2010), *I terremoti aquilani*, Tau, Todi.
- Boschi E., Ferrari G., Gasperini P., Guidoboni E., Smriglio G., Valensise G. (a cura di) (1995), *Catalogo dei forti terremoti in Italia dal 461 a.c. al 1980*, Istituto Nazionale di Geofisica, Roma.
- Breschi A. (2011), *Il caso di Castelnuovo (AQ): analisi e progetto strutturale*, Alinea, Firenze, vol. 1.
- Cecere D. (2017), *Scritture del disastro e istanze di riforma nel Regno di Napoli (1783). Alle origini delle politiche dell'emergenza*, in “Studi Storici”, LVIII.
- Cerasani E. (1990), *Storia dei terremoti in Abruzzo: aspetti umani, sociali, economici, tecnici, artistici e culturali*, Accademia Sulmonese degli Agghiacciati, Sulmona.
- Chracas L. (1704), *Racconto storico de terremoti sentiti in Roma, e in parte dello Stato Ecclesiastico, e in altri luoghi la sera de' 14 di gennajo, e la mattina de' 2 di febbrajo dell'anno 1703*, Francesco Chracas, Roma.
- Colapietra R. (2002), *Antinoriana. L'Aquila dell'Antinori: strutture sociali ed urbane della citta nel Sei e Settecento. Il Settecento*, vol. II, Colacchi, L'Aquila.
- Colapietra R., Galadini F., (2013) *Pareva quel giorno dell'Universal Giudizio: il terremoto aquilano del 1703 tra indagine storica e sviluppo della sismologia moderna*, Cerchio, Kirke.
- Comino C. (2007), *Aspetti del terremoto del 1703 a Norcia*, in Colapietra R., Marinangeli G., Muzi P. (a cura di), *Settecento abruzzese: eventi sismici, mutamenti economico-sociali e ricerca storiografica. Atti del convegno (L'Aquila 29-30-31 ottobre 2004)*, Colacchi, L'Aquila.
- Corradi E., Fabietti V. (2017), *La ricostruzione come metodo. Cosa insegna la storia recente degli eventi sismici in Italia*, in “Urbanistica informazioni”, XXXIV.
- Filippo da Secinaro (1652), *Trattato universale di tutti li terremoti occorsi, e noti nel mondo, con li casi infausti, ed'infelici pressagiti da tali terremoti*, Gobbi, L'Aquila.
- Galadini F., Galli P. (2007), *Inquadramento sismotettonico della Regione interessata dai terremoti del 1703 e del 1706*, in “Settecento abruzzese”, cit.
- Grassi Fiorentino S. (1984), *“Nella sera della domenica...”*. *Il terremoto del 1703 in Umbria: trauma e reintegrazione*, in “Quaderni Storici”, LV.
- Guidoboni E. (2017), *Il valore della memoria. Terremoti e ricostruzioni in Italia nel lungo periodo*, in “Quellen und Forschungen aus italienischen Archiven und Bibliotheken”, XCVI.

- Guidoboni E., Valensise G. (2015), *On the complexity of earthquake sequences: a historical seismology perspective based on the L'Aquila seismicity (Abruzzo, Central Italy), 1315-1915*, in "Earthquakes and Structures", VIII, 1.
- Kuijpers E., Pollmann J. (eds.) (2013), *Memory before Modernity. Practices of Memory in Early Modern Europe*, Leiden-Boston, Brill.
- Mantini S. (2016), *Appartenenze storiche: mutamenti e transizioni al confine del Regno di Napoli tra Seicento e Settecento*, Aracne, Roma.
- Mantini S. (2011), *Reti cittadine, cultura e società all'Aquila alla vigilia del terremoto del 1703*, in "Città e Storia", VI, 1.
- Mantini S. (2007), *I monasteri femminili all'Aquila in età moderna: riflessioni e spunti di ricerca*, in "Settecento", cit.
- Novi Chavarría E. (1985), *I "tremuoti" della Calabria del 1638*, in "Prospettive Settanta", VII.
- Placanica A. (1985), *Il filosofo e la catastrofe. Un terremoto del Settecento*, Einaudi, Torino.
- Raguaglio su l'essere della città dell'Aquila e delle cose più notabili succedute nella medesima, e negli luoghi della sua provincia per li terremoti occorsi nel mese di gennaio e febbraio 1703 anno corrente (1703), Castrati, L'Aquila.
- Schenk G.J. (2017), *Sulla necessità di rendere proficua la memoria dei terremoti e sulla problematicità di trarre insegnamenti dalla loro storia*, in "Quellen und Forschungen aus italienischen Archiven und Bibliotheken", XCVI.
- Schenk G.J. (2010), *Disastri. Modelli interpretativi delle calamità naturali dal Medioevo al Rinascimento*, in Matheus M. (a cura di), *Le calamità ambientali nel tardo Medioevo europeo: realtà, percezioni, reazioni. Atti del XII Convegno del Centro di studi sulla civiltà del tardo Medioevo, San Miniato, 31 maggio-2 giugno 2008*, Firenze university press, Firenze.
- Signorelli A. (1992), *Catastrophes naturelles et réponses culturelles*, in "Terrain. Revue d'ethnologie de l'Europe", XIX.
- Stock A., Stott S. (eds.) (2007), *Representing the Unimaginable. Narratives of Disaster*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Tiberi C. (1639) *Nuova, e vera relatione del terribile, e spaventoso terremoto successo nella città della Matrice, e suo stato, con patimento ancora di Accumulo, e luoghi circonvicini, sotto li 7 del presente mese di Ottobre 1639*, Marciani, Roma.
- Walsham A. (2016), *Deciphering Divine Wrath and Displaying Godly Sorrow: Providentialism and Emotion*, in Spinks J., Zika C. (eds.), *Early Modern England, in Disasters, Death and Emotion in the Shadow of the Apocalypse*, London, Palgrave.
- Uria de Llanos Alfonso (1703), *Relazione, ovvero itinerario per riconoscere li danni causati dalli passati terremoti seguiti li 14 gennaio, e 2 febbraio 1703*, Gaetano Zenobj, Roma.

22. Educare al rischio sismico. Per una migliore diffusione della “Cultura della Prevenzione”

di *Christian Del Pinto*

22.1. Premessa: brevi considerazioni sulla didattica dei fenomeni fisici

Gli specifici contenuti didattici di un insegnamento di base in ambito scientifico sono fortemente poliedrici e spaziano tra campi dello scibile umano anche piuttosto distanti. L'elemento comune è il fatto di essere comparti del Sapere definiti mediante un approccio scientifico, in cui una formale struttura logica e matematica costituisce l'irrinunciabile, fondamentale basamento. L'approccio scientifico impone la costruzione di un particolare modello quale interfaccia tra il ricercatore e il mondo circostante. Tale necessità deriva dall'esigenza di parametrizzare alcuni aspetti relativi a determinati fenomeni naturali a seguito di osservazioni, nel corso delle quali vengono formulate ipotesi verificabili sperimentalmente.

Dedicarsi all'insegnamento di un particolare fenomeno fisico vuol dire, tra le altre cose, avere più di un'ottima occasione per costruire ed applicare, nella contingente fenomenologia del mondo circostante, strutture interpretative con un predominante supporto matematico, in cui, all'interno di alcuni precisi intervalli di valori assunti dalle grandezze in gioco, le differenze tra modello e realtà vengono minimizzate. Fondamentale è l'apporto laboratoriale, che costituisce concreta metodologia e causale basamento. Se non si concretizza la disciplina negli aspetti della vita quotidiana, una didattica dei fenomeni fisici rischia di essere considerata un'accademica elucubrazione matematica e ciò sarebbe, ancor di più che in altri casi, assolutamente distante da tutto ciò a cui simili intenti dovrebbero condurre. È il fenomeno che viene descritto da una relazione e non è la relazione, in quanto struttura formale matematica, a definire le caratteristiche di un evento (Del Pinto, 2016).

Fondamentale, quindi, non è solo il concetto trattato, ma anche l'interpretazione dei dati di una particolare esperienza che tale concetto defini-

sce, al fine di trasformare i discenti in «risolutori di problemi e non risolutori di esercizi»¹.

22.2. Un fenomeno lontano nel tempo e nello spazio... ma solo in apparenza

In tempi recenti, tra i fenomeni fisici che hanno ottenuto una maggiore risonanza a livello mediatico, di certo il terremoto ha tristemente mantenuto un posto di primo piano. Tale evento, infatti, è sempre stato visto come qualcosa di non direttamente prossimo ed imminente nel tempo e nello spazio, la cui occorrenza risultava ben localizzata e circoscritta in una determinata area geografica – e quindi non interessava in maniera diretta le zone limitrofe – e la cui manifestazione era così rada negli anni da far acquisire, nel senso comune, la considerazione di eccezionalità. Di certo complice, in tutto questo, la mancanza di un terreno fertile di predisposizione – sia da parte delle Istituzioni che dei semplici cittadini – alla basilare informazione scientifica correttamente divulgata, veicolata e compresa. Si pensi, ad esempio, alla confusione che comunemente persiste tra Scale Mercalli e Richter, tra Magnitudo Locale (M_l) e Momento (M_w), tra Intensità Epicentrale (I_0) e Massima (I_{max}). Confusione che spesso, nell'incontrollata arena dei *social network*, tanto fertile alla proliferazione di intere greggi di complottisti, fa gridare alla manipolazione politica del dato scientifico per chissà quali bieche manovre. Tutto ciò sarebbe già sufficiente a suggerire che, da qualche parte nel complesso meccanismo della diffusione di una specifica cultura in un particolare contesto sociale, uno o più ingranni non funzionino come dovrebbero.

Il terremoto come problema reale, come evento imprevedibile in grado di generare lutti e di azzerare interi contesti sociali, era, fino a qualche tempo fa, percepito in maniera ovattata e non sentito in prima persona, almeno dalla maggior parte della popolazione. Ogni tanto gli organi di informazione riportavano sporadiche notizie di terremoti disastrosi ma lontani, come la Turchia (1999), l'Indonesia (2004), la Cina (2008), Haiti (2010), il Giappone (2011), e la memoria di eventi importanti in Italia andava via via scemando. Già l'evento sismico del 23 novembre 1980 in Irpinia, a seguito del quale furono gettate le prime basi per la creazione, a livello nazionale, di un Dipartimento della Protezione Civile (che vide però la luce ben 12 anni più tardi), era stato consegnato alla Storia, nonostante in quei luoghi

1. Citazione del Físico Umberto Buontempo, già Professore Ordinario nel Corso di Laurea in Fisica dell'Università degli Studi di L'Aquila.

ci siano tuttora famiglie che vivono in *container* ed abitazioni provvisorie. Questo, per non parlare degli eventi sismici più lontani nel tempo², come quello del Friuli (1976), del Belice (1968), del Monte Vulture (1930), della Lunigiana e Garfagnana (1920), della Marsica (1915), di Messina e Reggio Calabria (1908) e di Nicastro (1905), volendo limitarsi al solo XX secolo.

22.3. Perdite incalcolabili

I due eventi che interessarono l'Umbria e le Marche il 26 settembre 1997, ebbero un impatto che riverberò per molti anni, al di là delle vittime causate, per due principali motivi. Il primo di questi fu certamente la perdita degli affreschi di Giotto e Cimabue presenti sulla volta, completamente distrutta, della Basilica di San Francesco in Assisi. Il secondo motivo, meno noto e già purtroppo quasi consegnato all'oblio, fu l'errore di uno dei massimi esperti nazionali del settore che, in un'intervista televisiva, dichiarò l'impossibilità che potessero verificarsi ulteriori eventi rilevanti successivamente alla prima scossa (alle ore 2:33 locali). Un ulteriore, rilevante evento invece ci fu, alle 11:40 locali, più forte del precedente e causò il crollo della volta, sotto cui rimasero uccise 4 persone, al momento presenti per un sopralluogo finalizzato alla valutazione dei danni causati dall'evento di poche ore prima. Questo fu il primo caso eclatante di errore di valutazione, commesso da una preposta struttura istituzionale, in riguardo ad un fenomeno complesso come il terremoto, affrontato troppo spesso con superficialità e senza comprovata metodologia scientifica.

Alle ore 11:32 del 31 ottobre del 2002, un evento di M_w 6.0 si generò nel Molise orientale interessando una vasta area e causando seri danni e crolli a vari edifici. Tra questi, vi fu il crollo della scuola di San Giuliano di Puglia, in provincia di Campobasso, che causò la morte di 29 persone, tra cui 27 bambini e la loro insegnante. L'evento ebbe, inoltre, una replica di M_w 5.8 alle 16:02 del giorno successivo, con epicentro localizzato a circa 12 km a Sud-Ovest dal precedente. Il terremoto del Molise ottenne una notevole risonanza mediatica per più di un motivo. Il primo di questi fu certamente il totale azzeramento di un'intera generazione di nati nel borgo di San Giuliano di Puglia, tra l'altro in tenera età. Ciò fu in grado di generare un'onda emotiva che indusse il Dipartimento Nazionale di Protezione Civile ad emettere una serie di ordinanze – primo caso in Italia – secondo le quali non sarebbe stato possibile costruire nuovi fabbricati in possi-

2. Per ulteriori dettagli si consiglia di consultare il Catalogo Parametrico dei Terremoti Italiani (CPTI04) dell'Istituto Nazionale di Geofisica e Vulcanologia, disponibile online al sito <http://emidius.mi.ingv.it/CPTI04/>.

mità di faglie attive (ordinanze ad oggi totalmente disattese). Il secondo motivo fu l'istruzione di un procedimento penale ai danni di tutti coloro (costruttori, progettisti, tecnico comunale e sindaco) che avevano avuto a che fare con la ristrutturazione dell'edificio scolastico crollato, sopraelevato con un pesante primo piano in cemento armato rispetto ad un già presente piano terra in muratura. La terza motivazione, più tecnica, ha riguardato maggiormente gli esperti: i due terremoti del Molise erano stati generati in una zona piuttosto distante dalle ben note aree sismogenetiche della Catena Appenninica, caratterizzate dalla presenza di faglie longitudinali disposte per la maggior parte in direzione Nord-Sud. Ciò ha potuto mettere in evidenza la presenza di ulteriori strutture, fino ad allora ignote, disposte trasversalmente (in direzione Est-Ovest) rispetto alle faglie appenniniche principali. L'esistenza di tali strutture è stata successivamente riscontrata anche in altre zone della Penisola, ad ulteriore dimostrazione di quanto la Sismologia possa essere una Scienza relativamente nuova ed in continuo aggiornamento.

22.4. Tre e trentadue: il sistema mostra le proprie criticità

Alle ore 3:32 del 6 aprile 2009 un evento di M_w 6.3 fu generato da un prolungamento “dormiente” della struttura sismogenetica di Paganica, nell'immediata periferia della città di L'Aquila. L'evento, oltre ad aver causato 309 vittime, è stato responsabile della grave distruzione del centro storico e della conseguente seria compromissione del tessuto sociale aquilano. Tale situazione ha messo oggettivamente in luce tutte le criticità del sistema per la gestione dell'emergenza e della comunicazione tra le parti coinvolte (amministratori locali, addetti ai lavori e cittadinanza), senza la cui sinergia non può essere attuato un serio programma di prevenzione.

Il terremoto, infatti, non può essere previsto né evitato, e l'unica “arma” che si ha a disposizione per limitarne gli effetti è proprio la prevenzione. L'impossibilità di realizzare misure dirette sulla sorgente di un evento sismico, generalmente posta a molti chilometri di profondità ed irraggiungibile con gli attuali mezzi tecnologici a disposizione, non permette infatti di ottenere dati in tempo reale sulle tensioni presenti sui bordi della faglia.

Fondamentale per la prevenzione è quindi la conoscenza, più accurata e capillare possibile, del territorio, fatta generare da una diffusa sensibilità sociale nei confronti di tali tematiche. È quindi ottimale favorire l'installazione di rete di monitoraggio locali³, i cui costi possono essere agevol-

3. Un esempio è stata la Rete di Monitoraggio Sismico del Molise, attiva dal 2007 al 2013, che ha prodotto un ingente data-base descritto in De Gasperis G., Del Pinto C. (2016), “Data Set From Molisan Regional Seismic Network Events” (arXiv:1607.02607).

mente affrontati con l'impegno dello Stato o di qualche ulteriore Istituzione. Naturalmente, tutto ciò non può prescindere dalla sensibilizzazione di coloro che tali Istituzioni le amministrano.

Il terremoto del 6 aprile 2009, pur restando imprevedibile nei propri dettagli, non fu improvviso: uno sciame sismico stava interessando l'area già da diversi mesi, con eventi che andavano aumentando progressivamente in numero e in magnitudo. Il pomeriggio del 30 marzo, un evento di magnitudo locale 4.2 suscitò l'attenzione delle istituzioni. Ciò comportò, nel pomeriggio successivo, la presenza all'Aquila della *Commissione Grandi Rischi* per un incontro con i locali amministratori, in cui si giunse ai seguenti risultati: "lo sciame è un fenomeno normale in un'area sismica come quella dell'Aquila", "è un fenomeno positivo perché scarica l'energia contenuta dalla faglia", "non c'è ragione di credere che in uno sciame sismico la magnitudo possa aumentare". Tali conclusioni contribuirono alla diffusione di un senso di insensata tranquillità nella cittadinanza e nelle locali Istituzioni. Complice anche una totale assenza di "cultura della prevenzione" che proprio dalle aule scolastiche dovrebbe avere genesi e sviluppo.

Innanzitutto, uno sciame sismico – inteso come un aumento dell'occorrenza di eventi in una finestra spaziotemporale limitatamente ben definita – costituisce un'anomalia, ed un'anomalia va presa in considerazione e trattata con l'attenzione che merita. Esso non è, quindi, affatto un fenomeno "normale", indipendentemente dall'area in cui avviene. Il fatto che, per tale fenomeno, possa essere interessata una zona sismica, dovrebbe ancor di più far alzare il livello di guardia, essendo stata l'area in questione già in passato teatro di attività di un'elevata importanza e rilevanza.

Un'ulteriore leggerezza fu quella di considerare lo sciame come un qualcosa di positivo, poiché legato alla diminuzione del quantitativo di energia contenuto in una sorgente sismica, secondo un discorso che segue una logica esclusivamente apparente. La magnitudo di un terremoto indica l'energia sismica liberata dalla sorgente al momento dell'evento. Più una sorgente rilascia energia, più – ovviamente – la sua energia residua diminuisce. Tenendo conto che tra due gradi successivi della Scala Richter vi sia un fattore 30, per "scaricare" l'energia contenuta in una sorgente sismica capace di generare un terremoto di un certo grado occorrerebbero circa 30 eventi di grado inferiore; tale fattore verrebbe moltiplicato ai precedenti ogni volta che si scenda nei gradi della scala. Inoltre, in un raggio di poche decine di chilometri dalla città dell'Aquila sono presenti almeno otto differenti strutture sismogenetiche. Quando ognuna di queste genera un terremoto, parte dell'energia sismica liberata durante l'evento viene assimilata dalle strutture adiacenti, incrementando in esse il quantitativo energetico già posseduto che potrà successivamente essere rilasciato durante successivi eventi.

Infine, l'esclusione a priori di avere eventi più importanti in uno sciame (pratica conseguenza del considerare tale evenienza "molto poco probabile") è del tutto equivalente, dal punto di vista logico, a fare una previsione. E, come già più volte accennato in precedenza, il campo delle previsioni non ha assolutamente a che fare con la sismologia. Un incremento di magnitudo era stato già riscontrato durante lo sciame in atto; non si poteva quindi chiamare in causa alcun ipotetico fondamento scientifico al fine di negarne a priori ulteriori eventi rilevanti nel più o meno immediato futuro.

22.5. Una dilagante e pandemica ignoranza

In tale confusione diffusamente schizoide (Castillo, Carvajal, Roque Montes, 2014), chi trovò fertile terreno e riuscì ad approfittare furono i ciarlatani che venivano ad affacciarsi agli "onori" della cronaca proponendo le proprie bizzarre teorie previsionali prive di qualsiasi scientifico rigore, in antitesi ad una scienza ufficiale. Questi "pseudoscientziati" fatti in casa, privi di qualsiasi esperienza accademica e di qualsivoglia specifica competenza, acquisivano ormai sempre più popolarità, anche grazie a giornalisti che arbitrariamente attribuivano loro altisonanti titoli universitari in realtà inesistenti, interessati a supportare più chi poteva garantire una maggiore visibilità rispetto a studiosi oggettivamente competenti, al punto da essere ripetutamente consultati quali "esperti" da Amministratori locali – alcuni dei quali arrivarono addirittura a finanziarne le insensate "ricerche" – in sostituzione dei reali addetti ai lavori. Tutto ciò contribuì a limitare, in maniera ancor più drastica ed insanabile, la diffusione di una corretta cultura scientifica e di un comune senso critico nella collettività dei comuni cittadini.

Di conseguenza, l'abitante medio dell'Appennino Centrale si adagiò nuovamente in un insano torpore nei confronti delle tematiche legate agli eventi sismici. Complice di tale progressiva regressione – anche mediatica, oltre che a livello di collettiva coscienza – fu la diffusione della notizia che, a seguito del terremoto del 2009, non ci sarebbero stati ulteriori eventi nella zona per almeno altri tre secoli. Tale congettura, ostentata anche a mezzo stampa da "esperti" privi in realtà di una sufficiente specifica competenza in materia, è derivata da un'errata interpretazione del concetto, molto usato in ambito geologico, del "tempo di ritorno", mediante la confusione tra estrapolazione puramente statistica ed evento deterministico. Affermare che, in una data zona sismogenetica, il "tempo di ritorno" di un evento sia – ad esempio – di tre secoli, non vuol dire che *esattamente* dopo tre secoli quell'area sarà *certamente* interessata da un evento rilevante, sia perché la statistica, pur costituendo un importante strumento del metodo

scientifico, si applica in regime di incertezza e di non determinismo, sia perché l'insieme di dati a disposizione a cui si è soliti attingere per determinare il "tempo di ritorno" di un evento è estremamente limitato e lacunoso, in quanto la sismologia quantitativa è una disciplina scientifica estremamente recente⁴.

22.6. Terremoti inattesi... ma non troppo!

Risulta ovvio che un'errata caratterizzazione sismica di una zona induca a sottovalutare, sia da parte di enti istituzionalmente preposti che da semplici cittadini, il reale rischio sismico legato ad una determinata area. Talvolta, la limitata conoscenza della sismicità storica di una zona, legata soprattutto all'assenza di eventi recenti congiuntamente alla povertà di fonti storiche e riscontri geologici, genera nella popolazione che vi abita la falsa sicurezza di vivere in un'area che con i terremoti abbia poco o nulla a che fare. È il caso, ad esempio, della Pianura Padana, la cui intrinseca sismicità – comprovata, tra l'altro, da eventi storici rilevanti – è stata per decenni sottovalutata, fino alla crisi sismica (nonché alle relative vittime) del maggio 2012.

Il 24 agosto 2016, un sisma di M_w 6.0 ha indotto una distruzione pressoché completa di diversi abitati nell'Alta Valle del Tronto, tra cui quello di Amatrice (RI). A differenza del caso precedente, stavolta ben nota era la sismicità storica dell'area colpita: una zona in cui non è stata fatta alcuna prevenzione, nonostante le numerose ed oggettive evidenze storiche e scientifiche comprovanti l'elevato grado di rischio sismico ad essa associato. Parte dell'energia rilasciata dal terremoto del 24 agosto, ha successivamente indotto un'attività anche in sorgenti sismiche adiacenti, come la zona dei Monti Sibillini in provincia di Macerata. Il sisma più importante dell'intera sequenza si è generato il 30 ottobre 2016. A tale evento, risultato il terzo terremoto più forte avvenuto in Appennino tra il XX e il XXI secolo nonché il secondo più forte in Italia dal 1980, è stata associata una M_w 6.5.

Gli organi di stampa hanno gestito in maniera pessima la notizia di questo nuovo evento, riportando immediatamente – senza alcuna base scientifica né conferma da parte delle stazioni delle reti di monitoraggio installate a livello nazionale ed internazionale – la notizia che la M_w era stata in realtà di 7.1. Ciò ha generato un'ennesima ondata di panico e disinfor-

4. Alcuni Autori sono concordi a far partire la Sismologia Quantitativa dalla costruzione del sismometro a torsione da parte di Harry O. Wood e J.A. Anderson, il cui schema fu pubblicato nel 1925 sul *Bullettin of the Seismological Society of America* (Vol. 15, p. 10).

mazione tra i cittadini, alcuni dei quali hanno subito gridato al “complotto di Stato” finalizzato all’abbassamento della “vera” magnitudo per chissà quali recondite ed occulte finalità. I soliti ciarlatani, per esclusivo interesse dei propri proventi, hanno saputo ben cavalcare l’onda mediatica generatasi, fornendo così ulteriori contributi al rovinoso dilagare dell’ignoranza tra le masse. Se la “Cultura della Prevenzione” fosse stata assimilata ad un livello un po’ superiore allo zero, anche il semplice cittadino si sarebbe potuto rendere rapidamente conto dell’insensatezza di tali affermazioni.

Il 18 gennaio 2017, ben quattro eventi con M_w compresa tra 5.0 e 5.5, sono avvenuti, in poco più di tre ore, nell’area dell’Aquilano compresa tra gli abitati di Montereale, Cagnano Amiterno, Pizzoli e Capitignano, in una zona in cui, più volte, eminenti studiosi avevano dichiarato che non fossero presenti strutture sismogenetiche di una certa importanza⁵. La cattiva gestione dell’informazione e la comprovata insensatezza di alcune dichiarazioni diffuse a mezzo stampa hanno ulteriormente indotto un capillare stato di disinformazione e confusione tra la popolazione. A seguito di tali eventi, infatti, emersero alcuni comunicati istituzionali che riportavano quale concreta la possibilità che la medesima zona potesse essere interessata da un imminente evento di M_w pari a circa 7.0 e che la Diga di Campotosto potesse essere danneggiata in seguito ad un non meglio precisato “Effetto Vajont”. È assolutamente ingiustificabile fornire notizie non provate dal punto di vista scientifico o addirittura palesemente errate, soprattutto se veicolate da organi ufficiali. Il compito degli “addetti ai lavori”, in particolare nei casi di forte interferenza mediatica, non può prescindere dalla diffusione capillare e costante di un’informazione che risulti scientificamente coerente. Non è possibile, ad esempio, parlare di probabilità di eventi con M_w 7.0 nell’Aquilano se in tale zona è ben noto – dalla letteratura e da dati strumentali – che non vi siano strutture sismogenetiche in grado di generarli (l’unica in Abruzzo è, fino a prova contraria, quella della Marsica). Così com’è inammissibile parlare di “Effetto Vajont” in riferimento alla Diga di Campotosto, essendo il profilo orografico intorno all’invaso profondamente differente rispetto a quello delle Prealpi bellunesi da cui si staccò la frana che causò il disastro nel 1963. Tutto ciò non fece altro che incrementare la confusione nella popolazione, con la conseguente

5. Al punto da non evidenziare, prima del 18 gennaio 2017, alcuna sorgente, in tale zona, nel Data-base Italiano delle strutture sismogenetiche. L’Autore, invece, già dal 2010 aveva più volte dichiarato l’elevato grado di rischio sismico associato all’Alta Valle dell’Aterno, basandosi sulle risultanze di dati geofisici, anche in relazione al vicino invaso artificiale di Campotosto, uno dei più grandi d’Europa, costruito tra due faglie attive. Tali dichiarazioni avevano prodotto censure e risentimenti da parte non solo di altri studiosi ma soprattutto di locali Amministratori, evidentemente interessati a mostrare il proprio territorio come “sicuro”.

sfiducia nei confronti di quegli organismi che dovrebbero continuare ad essere araldi di un'informazione più attendibile e corretta riguardante la situazione in atto.

Non essendo possibile realizzare, per limiti tecnologici, misure dirette sulla sorgente sismica per rilevare lo stato tensionale della faglia e monitorarne l'evoluzione, si è costretti ad affidarsi a modelli, le cui fonti possono essere di tipo geologico (studio delle deformazioni della crosta terrestre attribuibili a rilevanti eventi del passato), storico (ricerca di eventi sismici avvenuti nei secoli trascorsi tramite le notizie ad oggi pervenute da fonti coeve) o geofisico (analisi dei dati strumentali provenienti da reti di monitoraggio in attività sul territorio). Di queste tre metodologie, l'unica in grado di fornire informazioni attendibili sull'evoluzione della situazione in atto è l'approccio geofisico (in quanto i primi due sono utili maggiormente per l'individuazione e la caratterizzazione di una determinata area sismogenetica). Ciò comunque genera un ampio margine di incertezza, che rende insensato qualsiasi modello con velleità "previsionali" che abbia la pretesa di fornire risultati certi. Non potendo prevedere quando e come avverrà il prossimo evento, sarebbe saggio non dichiarare la certezza – ad esempio – che le sorgenti sismiche siano "scariche". Tra l'altro, nella zona a confine tra Abruzzo, Marche e Lazio interessata dai recenti eventi, ci sono ancora sorgenti (soprattutto nella zona tra Montereale e Campotosto) che non hanno espresso tutta la loro potenzialità, per cui escludere a priori la possibilità del verificarsi di ulteriori eventi di una certa rilevanza seguirebbe un ragionamento errato nonché privo di qualsiasi rigore scientifico. Ciò, naturalmente, non vuol dire che a breve certamente ci saranno terremoti importanti da quelle zone (questa sarebbe infatti una previsione e, quindi, non avrebbe alcun senso), ma che non si ha la certezza rigorosa che non ce ne saranno. D'altronde, anche il 3 aprile del 2009 ci fu chi diffuse l'informazione che le faglie intorno a L'Aquila erano "scariche". Poche ore dopo, ci furono 309 morti.

22.7. Edificare il Tempio della Prevenzione

In conclusione, considerato che un terremoto non può essere previsto o evitato, l'unica arma di cui si può disporre è quella della prevenzione. Realizzare un programma di prevenzione sismica su un territorio necessita di tre fattori, che devono operare in stretta sinergia. *In primis*, dev'esserci la sensibilità nei confronti di tali tematiche da parte di chi un territorio lo amministra. Purtroppo tra i responsabili di Enti Locali c'è quasi sempre disinteresse, dovuto soprattutto a comportamenti che partono dall'ignoranza, transitano nella superficialità e, molto spesso, approdano nel personale

tornaconto, che vede il processo di ricostruzione molto più munifico rispetto a quello della sola prevenzione. Se non c'è interesse da parte degli amministratori locali, la prevenzione fallisce ancora prima di iniziare. In Abruzzo, per citare un caso palesemente evidente, si hanno oggettive testimonianze di quanto appena affermato: alcuni esempi sono un progetto di Rete Sismica regionale rifiutato nel 2005 (e realizzato l'anno successivo in Molise, in cui le vittime del 2002 avevano indotto ben altra sensibilità in coloro che al tempo amministravano la Regione) e l'inserimento – e permanenza, anche dopo il 2009 – dell'area del Comune di L'Aquila in “Zona 2” (non di massima sismicità, come invece avviene per l'intero Appennino) nonostante le indicazioni contrarie degli Enti di Ricerca preposti (Del Pinto, 2008).

Il secondo fattore sono, naturalmente, gli esperti addetti ai lavori, che senza l'interessamento degli amministratori locali hanno la possibilità di esporre i risultati delle proprie ricerche soltanto in ambienti accademici, finalizzando la propria conoscenza e competenza esclusivamente per la propria carriera nelle Istituzioni di appartenenza.

Il terzo fattore sono i comuni cittadini, ai quali, mancando la collaborazione dei primi due attori, non può arrivare un'informazione corretta dal punto di vista scientifico. Nell'educazione dei cittadini ad una corretta informazione scientifica, l'istituzione scolastica ha un ruolo fondamentale. Veicolare, nel corso delle proprie lezioni, nozioni scientifiche consistenti e corrette non giova solo ai discenti in ascolto. Un concetto concreto nella propria scientifica solidità viene, infatti, portato dai discenti alle loro famiglie, e da qui può evolvere e diffondersi a macchia d'olio in ogni determinato contesto. Perché il cambiamento sociale può partire anche dalla base, se si è coscientemente preparati ad attuarlo. Il processo è lungo, ma prima si inizia e prima esso può giungere a compimento. Tenendo presente che è più efficace fare prevenzione in una scuola che in un convegno di esperti o in qualche “stanza dei bottoni”, poiché è solo ed esclusivamente in una scuola che si è realmente in contatto con le menti libere e desiderose di apprendere dei cittadini del domani.

Bibliografia

- Del Pinto C. (2016), *Didattica attiva ed inclusiva della Scienza*, in “Tabularium A. MMXV”, Acadèmia editrice d'Italia e San Marino, Bologna.
- Del Pinto C. (2008), *A Brief Introduction to the Molisan Seismic Network*, in “Strategies for Reduction of the Seismic Risk” (Eds. Giovanni Fabbrocino & Filippo Santucci de Magistris, Progetto MEETING, Progr. EU INTERREG/CARDS-PHARE).

- De Gasperis G., Del Pinto C. (2016), “Data Set From Molisan Regional Seismic Network Events” (arXiv:1607.02607).
- Alcántara Castillo A.L., Florecia Carvajal S., Roque Montes D. (2014), *Political influence on Communication Management: Communication Management Prior to the Time of the Earthquake in L'Aquila 2009*, in “Heritage and Catastrophe: Prevention, Emergency, Restoration and Transformation in 2009 L'Aquila Earthquake”, *Urban Management Program della Technische Universität di Berlino*.

Parte V

Pratiche ed esperienze

23. L'esperienza di *Velino for Children* e il lavoro di rete

di Nicoletta Di Genova

23.1. *Velino for Children*: il viaggio tra resilienza e resistenza

Questo lavoro nasce dalla mia esperienza diretta, prima come volontaria e poi come educatrice, all'interno del progetto *Velino for Children*. Il mio percorso professionale e culturale è stato fortemente arricchito da questa "avventura" che ha segnato, dal 24 agosto 2016, una svolta nella mia vita. Ho visto il terremoto da vicino, ma da un punto di vista diverso rispetto a quello che avevo, da cittadina aquilana, vissuto nel 2009. Una prima riflessione, del tutto personale, muove verso il discorso sull'empatia: in quelle prime ore successive alla scossa, ho compreso ed esperito concretamente e in maniera particolarmente risonante, il vero e profondo significato di questo concetto. Credo che sia stata l'empatia, infatti, a generare in me la spinta motivazionale all'azione e in qualche modo è stata il faro, che ha orientato le mie scelte operative e relazionali. Essere empatici con chi ha subito una catastrofe si traduce, nella capacità di mettersi nei panni dell'altro in modo autentico, portando l'esperienza personale come bagaglio di risorse e di dimostrazione che "in qualche modo se ne può venir fuori, anche se in questo momento sembra tutto insormontabile", al di là dei tecnicismi e della "istintiva" tendenza all'assistenzialismo. *Velino for Children*, nella sua forma olistica, integrata e con un reale legame con il territorio, ha accolto appieno queste mie sentite, rispondendo concretamente ai bisogni degli individui, delle famiglie, della comunità della Valle del Velino. Il progetto è stato implementato attraverso l'intervento pedagogico e il sostegno educativo alle comunità colpite dal sisma 2016, offrendo un servizio di supporto integrato e organico, anche per quelle popolazioni che non hanno riportato vittime o danni in seguito all'evento catastrofico e che però ne hanno subito le conseguenze sociali, affettive, emotive e logistiche.

L'intenzione è quella di favorire la massima cooperazione tra gli attori del territorio e dei territori limitrofi, istituzioni ed enti nazionali e internazionali che, a vario titolo, possono contribuire a rendere operativi i suoi intenti nel migliore dei modi. Questo è possibile attraverso la costituzione di una Rete di coordinamento che non riguarda solo il livello istituzionale (Comuni, scuole, ASL ecc.), ma che interessa, a livello più generale, una collaborazione tra istituzioni e associazionismo, organizzazioni del terzo settore e realtà impegnate sul territorio. L'ampiezza della rete e le sue caratteristiche di flessibilità e adattabilità ai bisogni, accompagnate da un buon livello di coordinamento istituzionale, permettono al progetto di assumere un approccio di tipo *caleidoscopico* all'emergenza e al post-emergenza, considerati i loro caratteri di complessità, multidimensionalità, liquidità. Ciò consente di allargare lo sguardo verso i diversi ambiti che riguardano i caratteri dell'emergenza (Isidori, Vaccarelli, 2013; Vaccarelli, 2017a):

1. *L'emergenza nel suo carattere funzionale-strategico-contestuale*: l'insieme delle risposte che devono essere attivate, viste in ottica sistemica, rimandano alle idee di soccorso, cura, messa in sicurezza della popolazione, ripristino delle attività sociali e istituzionali di base, ponendo l'attenzione su tutti gli attori che sono in situazione (vittime, parenti, superstiti, soccorritori...), offrendo una relazione di aiuto che sia di supporto alla resilienza. Da un punto di vista dell'azione sulla collettività, occorre insistere sulla riattivazione immediata dei servizi scolastici ed educativi, ma anche sui legami sociali, sulle identità, sul senso di appartenenza, sui processi partecipativi e sulla resistenza, intesa anche come dimensione etico-politica del vissuto sociale nell'emergenza.
2. *L'emergenza come vissuto psichico*: il portato emotivo e psicologico che caratterizza gli individui che si trovano ad affrontare situazioni di emergenza è complesso ed assume importanza rispetto al potenziamento della resilienza individuale, pertanto, dal punto di vista dell'intervento pedagogico, diventa di fondamentale importanza l'assunzione di metodologie e strategie, oltre che di competenze, in grado di agire sull'alfabetizzazione affettiva, sulla consapevolezza, la catarsi e la gestione emotiva (anche attraverso la narrazione) al fine di potenziare l'educazione alla resilienza e la capacità di fronteggiamento delle situazioni avverse nel tentativo di garantire nuovi equilibri.
3. *L'emergenza come questione territoriale e sociale*: in seguito a situazioni di carattere emergenziale, i territori colpiti si trovano di fronte a condizioni di instabilità sociale, scarsità di risorse, rischi di disgregazione e perdita di punti di riferimenti propri di quella comunità. Si assiste ad una frammentazione delle modalità del funzionamento sociale con conseguente destabilizzazione degli equilibri comunitari e delle condotte sociali degli individui; è possibile che si inneschino processi di passi-

vizzazione delle comunità a fronte di scelte e decisionali calate dall'alto e dettate principalmente da interessi di carattere economico. La risposta pedagogica a questa caratteristica dell'emergenza ha come focus l'*empowerment* di comunità e il rafforzamento dei legami sociali, quindi la "resistenza" intesa come risposta della comunità alla catastrofe subita (Vaccarelli, *infra*).

In quest'ottica, l'intervento socio-psico-pedagogico assume una funzione di mediazione che accoglie in maniera trasversale tutte le aree individuate; il campo di azione riguarderà, quindi, contestualmente, le criticità individuali, le criticità collettive, quelle contestuali e territoriali e non da ultimo le metodologie adottate, che verranno monitorate e valutate continuamente. Lo scopo di questa modalità di approcciare l'emergenza è quello di svolgere opera di prevenzione e orientamento sulle persone e sulla comunità, dirigendo l'attenzione sulla ri-progettazione dell'esistenza individuale e collettiva; questo è possibile solo attraverso il potenziamento della consapevolezza dei bisogni personali dei singoli, seguita dalla capacità di comprendere e decodificare le scelte e i processi decisionali che investono la collettività favorendo così comportamenti di cittadinanza e di partecipazione attiva. Il progetto intende promuovere, attraverso specifiche azioni educative che si muovono in tal senso, il rafforzamento dei legami comunitari e dell'identità socioculturale dell'intera Valle del Velino. Le basi teoriche che orientano l'intervento attraversano due grandi prospettive: la resilienza e la resistenza (Vaccarelli, 2016). Tale binomio rappresenta il fulcro vitale del progetto, declinandosi in potenziamento delle capacità resilienti, quando abbraccia la persona e in supporto e guida alla resistenza, quando entra in contatto con la comunità.

23.2. Integrarsi nella rete: "Il tutto è più della somma delle singole parti"

Da tali premesse appare lampante l'importanza del lavoro di rete in contesti emergenziali e nello specifico, tale aspetto è stato implementato all'interno del progetto *Velino for Children* nella prospettiva di una buona integrazione delle professionalità, tenendo presente l'importanza di una buona gestione del lavoro in *équipe*. Si usa il termine "integrazione" partendo dal riconoscimento che nessuna singola professionalità è sufficientemente risolutiva di tutti i problemi che vanno a investire la complessità della persona e della relazione educativa (Cerrocchi, Dozza, 2007; Traverso, 2016). Si dimostra quindi necessario, nell'ottica del benessere dei destinatari delle azioni psico-socio-educative, aprire gli spazi territoriali dei singoli ruoli alla possibilità dell'incontro e della cooperazione, al fine di rispondere efficacemente alla varietà dei bisogni e alla vasta gamma di situazioni pos-

sibili, in special modo in emergenza. Visto da questa prospettiva, il lavoro integrato risponde alle caratteristiche espresse, in maniera molto eloquente, dalla massima gestaltica: “Il tutto è più della somma delle singole parti”.

La collaborazione tra insegnanti, psicologi, assistenti sociali, psichiatri, psicoterapeuti, neuropsichiatri, educatori, operatori socio-culturali, counselor, permette l'integrazione dei vari approcci alla situazione; così facendo si può rispondere in modo il più possibile completo ai bisogni emergenti di singoli e comunità (cfr. Dozza, Cerrocchi, 2007; Tramma, 2009).

Per approfondire l'esplorazione delle tematiche riguardanti l'integrazione delle professionalità nel contesto emergenziale all'interno del progetto *Velino for Children*, ho svolto una ricerca intervistando i “testimoni privilegiati”, cioè persone che, per il particolare ruolo che ricoprono, possiedono informazioni che possono essere utili per l'indagine. La tipologia di intervista utilizzata è quella “focalizzata”, che ha permesso di mettere a fuoco particolari situazioni in cui si sono trovati gli intervistati. «L'intervista focalizzata cerca di ottenere, simultaneamente, i vantaggi propri dell'intervista con questionario rigido e quelli dell'intervista non direttiva, evitando le caratteristiche negative che sono, nel primo caso, l'impossibilità per l'intervistato di esprimersi liberamente e, nel secondo, la tendenza alla prolissità generica» (Ferrarotti, 1968, p. 483). In particolare ho scelto di intervistare un testimone privilegiato per ogni professionalità operante sul territorio della Valle del Velino, nel tentativo di esplorare, attraverso le esperienze soggettive, aree personali e professionali significative nel panorama dell'integrazione delle competenze in emergenza. L'interesse principale si basa sulla comprensione dei fenomeni a partire dalle interpretazioni che ne danno i soggetti coinvolti, esplorando la complessità del vissuto soggettivo e intersoggettivo e mettendo in evidenza la specificità di ogni singolo caso oggetto di studio.

Da una prima ri-lettura dei testi delle interviste è emersa l'importanza della narrazione del sé per consapevolizzare i vissuti e per rendere sistematica la comprensione di alcune dinamiche personali e professionali. In particolare in seguito ad un evento di tipo emergenziale, che rende tutto “urgente” ed “immediato” e che porta gli operatori ad essere centrati principalmente sulla dimensione del “fare” e poco su quella dello “stare”, diventa necessario trovare dei momenti da dedicare al contatto con ciò che accade nella dimensione interiore, per poi tornare in quella esterna che si traduce nell'azione educativa e nella relazione. Significative in questo senso le parole di Veronica Piras, assistente sociale del servizio di assistenza psico-socio-educativa per minori nel progetto *Velino for Children*:

Avevo dato sempre per scontate le risposte a queste domande, invece, dover rispondere ha generato un momento di profonda riflessione, a volte presi dal fare si trascura il momento di riflettere.

Il paradigma narrativo e quello autobiografico risultano pertanto le modalità fra le più consone a sviluppare le capacità individuali, indirizzare i soggetti verso la riflessione, la meta-cognizione, l'autonomia, nonché a promuovere l'attribuzione di senso e la valutazione delle risorse oggettive e contestuali proprie del momento formativo (Demetrio, 1991; Zizioli, 2016). Demetrio, insistendo sull'attività autobiografica, ne individua due componenti: l'ermeneutica, cioè quel processo inesauribile di interpretazione teso all'attribuzione di significato attraverso cui ridisegniamo la nostra identità, e la componente esperienziale, per cui non c'è apprendimento se non si coinvolge il piano dell'esperienza, deducendo che la narrazione, l'autobiografia e la formazione sono intimamente connesse, tanto che, pur potendo costituire dei nuclei indipendenti, a volte è molto difficile definirne i confini (Demetrio, 1991).

In situazioni complesse come quelle emergenziali spesso per una stessa situazione sono in azione professionisti diversi, a volte anche appartenenti ad enti, associazioni, gruppi differenti. Questa situazione di complessità è stata particolarmente evidente nei contesti della Valle del Velino, in cui il numero di volontari e operatori che si sono mossi per aiutare è stato molto alto rispetto al numero di persone che necessitavano di assistenza. Le parole rintracciate nell'intervista a Vaccarelli, coordinatore scientifico del progetto, restituiscono una fotografia realistica di ciò che è avvenuto:

(...) in queste situazioni di emergenza si sente che il territorio o l'ambito di attività in qualche modo viene spartito, tutti rivendicano e reclamano qualcosa. Poi c'è chi rivendica un ruolo solo per fare un presidio, senza fare effettivamente il proprio lavoro emergenziale, e questo è particolarmente problematico. Internamente, io posso dire di aver avuto buoni rapporti con ASPIC, con Psicologi per i popoli che lavorano internamente al progetto, penso anche ad una collaborazione proficua con Save the Children che è un'associazione che è stata sul territorio seriamente. Altre realtà, con psicologi ed educatori sono state un po' più vaghe ed evasive. È stato ottimo il rapporto con la Comunità Montana, nella figura dell'altra coordinatrice, che ha fornito una base logistica risultata decisiva. Gli incontri con la ASL, gli incontri con gli assistenti sociali, gli interventi degli psicologi sono stati tutti momenti abbastanza proficui. Poi, il limite evidente ma anche oggettivo è dato dal fatto che il territorio è molto ampio e la popolazione è disseminata fortemente. Diventa oggettivamente difficile la copertura territoriale e anche il coordinamento talvolta può risentire del fatto che gli operatori sono sparsi per questo territorio così ampio. Questo può essere un dato oggettivo che però, tutto sommato, abbiamo cercato di sostenere.

L'esperienza di *Velino for Children* ha tra i suoi scopi quello di tenere unite in una progettualità condivisa e coordinata tale molteplicità di soggetti, azioni e punti di vista. La situazione che potrebbe verificarsi riguarda

la possibilità di proporre interventi che, seppur singolarmente validi, si muovono su strade diverse. Il rischio è quello di generare ulteriore confusione nei fruitori dei servizi, che si potrebbero trovare nella situazione di non aver chiaro “chi fa cosa e perché”, si rischia inoltre di non garantire la crescita di alleanze educative e terapeutiche significative creando sovrapposizione di professionalità e di ruoli. Oppure potrebbe succedere che la complessità della situazione venga parcellizzata, affidando ai singoli attori solo una parte, perdendo così di vista la globalità dei bisogni della persona, la necessità di integrare gli interventi, e la focalizzazione su ciò che è davvero utile.

Come sostiene Vaccarelli (2017a, 2017b) l'emergenza è *liquida* (avvalendoci dell'illuminante categoria introdotta da Zygmunt Bauman) non solo perché presenta caratteri interni in tal senso orientati, ma anche perché esternamente pesano situazioni di diverso tipo, contestualizzate negli scenari delle società definite, appunto, *liquide*.

Partendo dall'assunto proposto da Vaccarelli possiamo vedere l'emergenza come una situazione che evolve molto rapidamente, generando cambiamenti improvvisi di scenario e di conseguenza i bisogni delle comunità si definiscono e ridefiniscono, mutando continuamente, di fatto, obiettivi a breve e medio termine e approcci dell'intervento emergenziale, che dovrà rispondere a tale *fluidità* attraverso l'acquisizione di caratteristiche di *alta flessibilità e adattamento*. Diviene necessario elaborare decisioni e scelte progettuali che siano sì tempestive e in grado di rispondere nell'immediatezza all'urgenza del bisogno, ma anche flessibili e adattabili, dunque modificabili rispetto all'evolversi della situazione; in questo caso è importante sostenere la frustrazione degli operatori che si trovano a rimodulare continuamente gli interventi e, a livello di coordinamento, accertarsi che quest'ultimi non si risolvano in semplici “soluzioni tampone”, ma diano accesso ad una reale produzione del cambiamento proiettando, persone e comunità, verso la ricerca di nuovi equilibri e progetti individuali e sociali. Nello scenario della fluidità, si apre la necessità, per il professionista della relazione d'aiuto in emergenza, 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, attraverso una *progettazione integrata e lavoro di rete*; ciò anche per evitare il sovrapporsi degli interventi e favorire un'equilibrata distribuzione di funzioni e un'efficace copertura territoriale (*ibidem*). Per promuovere il lavoro multi-professionale occorre comunicare e lavorare in maniera unitaria piuttosto che giustapposta, sviluppando linguaggi comuni, utilizzando modelli condivisi, imparando a riconoscere la competenza dell'altro. Quando i saperi a disposizione degli operatori sono molto frammentati può succedere che al momento dell'incontro di operatori di diversa formazione e provenienza, i riferimen-

ti, i linguaggi e i codici siano talmente diversi tra loro da generare grandi difficoltà comunicative e di coordinamento aumentando il senso di fatica. Allo scopo di creare punti cardinali e quadri concettuali comuni tra i soggetti professionali operanti sul territorio e più in generale tra le figure di riferimento per i minori, e poter eseguire le successive scelte in modo coerente, *Velino for Children* ha promosso e organizzato una serie di azioni declinate su vari livelli e focalizzate su diversi destinatari per approfondire le tematiche della resilienza e della pedagogia dell'emergenza e per elaborare, metodi tecniche e strategie comuni, unitarie e concordate, favorendo il dialogo e la collaborazione con la popolazione e con gli altri enti e associazioni presenti sul territorio.

23.3. L'analisi delle ricorrenze: le “parole di *Velino for Children*”

Nella tabella sono presenti le parole più ricorrenti emerse dall'analisi del contenuto dei testi delle interviste. La parola che spicca tra le altre è “scuola”. In merito a questa area tematica vale la pena insistere sull'importanza e sulla centralità della scuola intesa come luogo privilegiato per l'incontro, per la costruzione di alleanze educative con i minori e con le famiglie e quindi come Istituzione simbolo della resilienza comunitaria, che si fa crocevia degli intenti educativi tra i servizi e la scuola.



Fig. 1 - Le parole di *Velino for Children*

Data la complessità del lavoro pedagogico e il bisogno della pedagogia di interfacciarsi costantemente con altre scienze, questa disciplina consente di cogliere tutti gli aspetti di un contesto emergenziale e di favorire un effettivo lavoro di rete lavorando contestualmente su resilienza e resistenza. In questo caso la figura del pedagogo si fa centrale come spiega Alessandro Vaccarelli nella sua intervista:

Pedagogia non significa solo “bambini” ma anche sostegno alle professionalità educative; questo non significa fare psicoterapia ma esplorare risorse interiori e individuare strategie che possano sostenere da un lato la loro stessa resilienza e farli a loro volta tutori di resilienza.

Riorganizzare la scuola e i servizi educativi significa assicurare ai minori vittime di catastrofi la presenza di un punto di riferimento, di una “base sicura” necessaria per ripartire, a livello individuale e comunitario. Significative in questo senso le parole della maestra Michela Tempesta:

Sul territorio, una continuità materiale non la trovi se non nelle persone che ti sono vicine tra cui anche le insegnanti, perché la scuola è parte integrante del territorio.

Altro termine che appare significativo è “territorio”. Il legame tra processi educativi e territorio costituisce il *leitmotiv* del progetto *Velino for Children* che si dischiude nel legame tra il concetto di resilienza e quello di resistenza. Stefania Mariani, parlando delle sfide future per i bambini, il territorio e le professioni socio-psico-educative afferma:

Penso che gli adulti siano responsabili di quanto stanno ricostruendo su questi territori, penso che si dovrebbe dare più voce alle nuove generazioni e credo che le professioni psico-socio-educative non debbano solo farsi carico del disagio ma debbano sviluppare speranza, idee di futuro e innovazione. I cosiddetti tecnici del sociale ma anche del sanitario dovrebbero parlare sempre più nelle sedi deputate alla ricostruzione ma il percorso è sicuramente in salita. Un luogo nuovo non deve essere un luogo straniero ma il luogo del desiderio. Così per il nostro lavoro.

E Fabio Centi Pizzutilli, educatore e coordinatore di servizio presso Save the Children:

I bambini di Amatrice stanno crescendo in fretta; nei loro discorsi parlano di casa, di terra, di capi di bestiame da vendere e da comprare... sembra sentir parlare degli adulti. La sfida più grande per i giovani sarà credere ancora in un futuro ad Amatrice. Sfida degli adulti sarà invece quella di dare modo e possibilità ai più giovani di vivere la propria Terra.

La parola “emergenza” è sicuramente tra le parole più frequenti e indubbiamente c’era da aspettarselo. Nello stesso tempo è apparso evidente, nel contestualizzare questo termine, una visione della relazione d’aiuto come una attività in continuo contatto con le emergenze, nel lavoro quotidiano e anche al di là degli eventi catastrofici. Porto ad esempio uno stralcio dell’intervista a Veronica Piras, assistente sociale e addetta al Servizio di Assistenza Psico-socio-educativa per Minori nel progetto *Velino for Children*:

Il lavoro dell’assistente sociale si svolge spesso in situazioni al limite dell’emergenza, anche nello svolgimento quotidiano del lavoro, è possibile trovarsi davanti a casi totalmente diversi tra loro e il lavoro in emergenza consiste nel catalizzare al meglio le risorse disponibili nella persona e nell’ambiente in cui vive di qualsiasi natura esse siano. In una situazione di catastrofe naturale si moltiplicano e si amplificano le emergenze e di conseguenza i bisogni, quindi va potenziata la capacità di usare le risorse ambientali e personali.

A questa tematica si riferisce anche Claudia D’Ambrosio, docente assegnata presso l’Ufficio Scolastico di Rieti, Ufficio di Supporto all’Autonomia Scolastica:

(...) Io faccio riferimento ai ragazzi che dopo l’obbligo scolastico si trovano a guardarsi fuori e anche a ragazzi in difficoltà, in situazioni di disabilità che si trovano un po’ sempre in una situazione di emergenza, soprattutto laddove non ci sono i servizi che li accompagnano. Come settore scolastico la sfida è quella di incominciare a concentrarci su un progetto ponte che accompagni, che cerchi di traghettare i ragazzi soprattutto con disabilità o con bisogni educativi speciali che frequentano gli ultimi anni della scuola superiore nel mondo del lavoro.

Frequentemente sembra ricorrere anche la parola “comunicazione”, intesa come valore aggiunto alle competenze tecniche e scientifiche delle diverse figure professionali impegnate, con funzioni e compiti differenziati, nella gestione di situazioni di emergenza. Molte delle figure intervistate fanno riferimento alla necessità di sviluppare competenze comunicative bidirezionali orientate al contesto esterno macro e micro sociale e al contesto interno, tra i singoli individui nel gruppo di lavoro. Veronica Valerio, psicologa del progetto *Velino for Children* fa riferimento a questa tematica quando dichiara:

Credo che sia necessario sviluppare meglio una corretta comunicazione tra le varie professionalità presenti, poiché anche il piccolo vetrino è parte di un grande mosaico che ora stiamo costruendo insieme. È necessario venire a conoscenza dei piani di intervento svolti prima che noi entrassimo in campo, per assicurare

una continuità o per ripartire alla luce di ciò che è stato già fatto, sempre nell'ottica poi dell'integrazione. I contenuti vanno sempre condivisi, per cogliere anche aspetti che magari passano sconosciuti o inosservati. Inoltre, sarebbe bello se potessimo creare una linea lavorativa unica, unita anche a quella di chi fa parte di un'altra generazione, di un'altra formazione e di un'altra scuola di pensiero!

Tali competenze potrebbero potenziare la partecipazione attiva tra tutti i soggetti coinvolti e il riconoscimento dei ruoli, delle percezioni e dei punti di vista dei diversi attori, in maniera tale da sviluppare una "reale" collaborazione integrata all'interno delle équipes, che permetta un clima di accoglienza, di contenimento e gestione dell'emotività. I coordinatori di équipes multidisciplinari nell'ambito di istituzioni nazionali o periferiche, i portavoce interpellati a livello nazionale o locale, gli operatori impegnati in servizi territoriali direttamente a contatto con il pubblico, possono trovare, nell'applicazione di specifiche tecniche di comunicazione efficace, un valido contributo per una prestazione professionale valida nei contenuti e nei processi. Senza dubbio "l'ascolto attivo" e l'empatia rappresentano le abilità fondamentali per affrontare una situazione di emergenza, per comprendere ciò che accade nelle persone e nella collettività, per mantenere costantemente il contatto con il contesto interno (soggettivo) e esterno (locale, nazionale e internazionale) e per costruire credibilità e rapporti di fiducia tra i soggetti coinvolti agevolando la collaborazione e la partecipazione nei momenti più complessi. Il primo passo da fare riguarda il porre l'attenzione e l'ascolto a "sé" come persona e come professionista per avere consapevolezza della propria percezione, delle proprie convinzioni, dei propri valori e pregiudizi, delle personali qualità e stili comunicativi, del proprio bagaglio conoscitivo riguardo la specifica situazione di emergenza. È necessario evidenziare che ascolto e empatia sono abilità funzionali al raggiungimento dello scopo fondamentale di un intervento mirato all'attivazione delle risorse delle persone affinché si pongano in modo attivo di fronte alle situazioni, agli eventi e siano in grado di affrontare, con il supporto di professionisti competenti, i problemi emergenti e conseguentemente di fare scelte consapevoli e condivise. È opportuno sottolineare, inoltre, la necessità di porre attenzione alla percezione collettiva attraverso l'ascolto del territorio, ricorrendo a strumenti adeguati quali *focus group* e gruppi di auto mutuo aiuto. Si profila dunque l'opportunità di attivare, attraverso la comunicazione, la consapevolezza di ciò che accade anche nelle situazioni di incertezza, al fine di rafforzare la "corresponsabilizzazione" per decisioni e comportamenti da adottare.



Giocare con le emozioni a scuola - Laboratori di alfabetizzazione emotiva e di supporto alla resilienza - Marzo 2017 - *Velino for Children*

Bibliografia

- Catarci M. (2013), *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*, FrancoAngeli, Milano.
- Cerrocchi L., Dozza L. (a cura di) (2007), *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*, Erickson, Trento.
- Demetrio D. (1991), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.
- Ferrarotti F. (1968), *Trattato di Sociologia*, UTET, Torino.
- Fiorucci M. (2011), *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando, Roma.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2013), *Pedagogia dell'emergenza/Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*, FrancoAngeli, Milano.
- Tramma S. (2008), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- Tramma S. (2009), *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, FrancoAngeli, Milano.
- Traverso A. (a cura di) (2014), *Reti e storie per innovare in educazione. Approcci di ricerca e complessità*, ETS, Pisa.
- Vaccarelli A. (2016), *Le prove della vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Vaccarelli A. (2017a), *Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe*, in "Pedagogia oggi", 2.
- Vaccarelli A. (2017b), *Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe*, in "Pedagogia oggi", 2.
- Vaccarelli A. (2017a), *Le professioni educative negli scenari di catastrofe: l'esempio di "Velino for Children" e la formazione degli insegnanti (Amatrice, 2016/2017)*, in "Formazione e insegnamento", 15, 2.

- Vaccarelli A., Mariantoni S. (2018), *Children after a natural disaster. Materials for educators and teachers*, FrancoAngeli, Milano.
- Zizioli E. (2014), *Essere di più: quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere*, Le Lettere, Roma.
- Zizioli E. (2017), *I tesori della lettura sull'isola. Una pratica di cittadinanza possibile*, Sinnos, Roma.

24. La formazione degli insegnanti e degli operatori socio-educativi nel Lazio e in Abruzzo (sisma 2016 e sisma 2017)

di *Alessandro Vaccarelli*

24.1. Gli insegnanti nelle catastrofi: il sostegno alla resilienza professionale

Quando pensiamo agli insegnanti e agli operatori socio-educativi nelle situazioni emergenziali, 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. Gli insegnanti che hanno vissuto direttamente le conseguenze del terremoto e che si trovano nella zona epicentrale, 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. Rispetto alle figure che intervengono dall'esterno e che raggiungono i luoghi colpiti da catastrofi attraverso organizzazioni legate alla Protezione Civile, essi lavorano nei contesti istituzionali già presenti sul territorio, si dispongono generalmente nella prospettiva di una temporalità piuttosto lunga, che contempla anche il post-emergenza. Ciò 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 (Vaccarelli, 2017a). In una situazione intermedia si collocano coloro che, pur non risiedendo nel cuore della catastrofe, vi esercitano la loro attività professionale. In questa situazione, si risente delle sensazioni di paura e di insicurezza che si irradiano sul territorio più ampio (come nel caso dei terremoti, che possono provocare danni materiali e psicologici anche a molti chilometri di distanza dall'epicentro) e si vive il processo di elaborazione del lutto quando nella scuola o nel servizio, tra utenti, colleghi, personale, sono presenti vittime. Una terza condizione può

essere descritta quando l'insegnante risiede altrove e la sua nomina è successiva all'evento sismico: ci si trova in questo caso in una situazione del tutto nuova, con un senso di estraneità doppiamente declinato, sia perché ci si inserisce in un contesto in cui la rete delle relazioni va costruita *ex novo*, sia perché recepisce un clima di *stress* e tensione emotiva di carattere straordinario, che non appartiene in alcun modo alla sua esperienza pregressa e che per questo può avere un forte potenziale ansiogeno.

In tutti i casi illustrati, la resilienza professionale (e personale) degli insegnanti può essere sostenuta attraverso diverse azioni, che vanno curate di volta in volta, e spesso in modo integrato, principalmente da pedagogisti e psicologi. Tali azioni possono essere sintetizzate come di seguito:

- *ascolto ed espressione del portato emotivo* che la catastrofe e i suoi effetti comporta (anche attraverso un lavoro di *defusing* e *debriefing* condotti da professionisti psicologi) (Iorio, *infra*);
- momenti di *consulenza di carattere pedagogico* e psicologico centrati sui problemi reali che si verificano in situazione;
- *percorsi di formazione volti al sostegno della relazione di aiuto*, alla conoscenza delle situazioni infantili e adolescenziali relative a *stress*, trauma, emozioni, alle questioni riguardanti i processi di apprendimento e insegnamento, alle questioni comunitarie che fanno da sfondo a tutti i contesti emergenziali;
- *momenti di raccordo*, mediati dai professionisti dell'educazione, tra insegnanti e genitori, volti a ricercare soluzioni e stili educativi condivisi e adeguati alla situazione di criticità.

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, esperienze, progetti di vita da riprendere e da ridefinire anche attraverso le attività scolastiche (Vaccarelli, 2017a). In quest'ultima direzione, possiamo adottare la prospettiva aperta da Cyrulnik (2005) che definisce come "tutori di resilienza" quei soggetti che, pur non intrattenendo legami di tipo primario, 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, considerato come *tutore di resilienza*, assolve così ad un'importante funzione, considerando che la catastrofe altera profondamente 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 segnate da compromissione delle competenze genitoriali e della qualità

dell'attaccamento genitore/figlio (Camerini, Lopez, Volpini, 2011). Ciò rafforza l'idea e la convinzione che l'insegnante e gli altri operatori educativi possono e devono lavorare anche per "coprire" le eventuali carenze che il contesto più generale può presentare come condizioni "fisiologiche" che l'emergenza genera. Peraltro, importanti studi dimostrano che la vulnerabilità dei bambini (soprattutto nella fascia di età 6-10 anni) può 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'appena ricordata influenza negativa dei disastri sulle competenze genitoriali (Kilmer, Gil-Rivas, 2010).

24.2. La formazione degli insegnanti nel progetto *Velino for Children*

Le considerazioni avanzate nel precedente paragrafo hanno rafforzato l'idea di prevedere, tra le azioni del progetto *Velino for Children* (Marian-toni, Vaccarelli, *infra*), una formazione in servizio specificamente orientata ai temi della promozione e del sostegno della resilienza, che si è aggiunta a quella di consulenza pedagogica e di sostegno psicologico.

Il percorso formativo, dal titolo "A scuola di resilienza. Apprendere e insegnare dopo la catastrofe", si è avviato a partire dai primi giorni di settembre 2016, con 26 docenti dell'Istituto Onnicomprensivo di Amatrice e dell'Istituto Comprensivo di Antrodoco, i quali hanno immediatamente posto richieste significative sul tipo di stile relazionale e didattico da utilizzare con i loro alunni, nel contesto di un clima emotivo particolarmente segnato da sentimenti di angoscia, impotenza, dolore, rabbia. I primi incontri sono stati condotti in condizioni 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 proseguito 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). Come Nuzzaci afferma, 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). La durata del corso è stata fissata in 50 ore, per un totale di 14 incontri (fig. 1). Dopo uno *start* di carattere teorico (con ampio spazio

**Il Corso “A scuola di resilienza. Apprendere e insegnare dopo la catastrofe”
- Istituto onnicomprensivo di Amatrice, A.S. 2016-2017**

Obiettivi

- Promuovere competenze nella relazione di aiuto e di promozione della resilienza degli alunni e delle alunne.
- Acquisire strategie per promuovere, nel lavoro educativo, il senso di appartenenza alla comunità, il rafforzamento delle relazioni e dei legami sociali.
- Acquisire strategie per promuovere, nel lavoro didattico, il successo nello studio in condizioni di forte criticità.
- Attivare processi riflessivi, utili anche al sostegno della propria resilienza professionale e alla prevenzione del *burn out*.

Nuclei tematici degli incontri

- *Due focus group iniziali: “La scuola riapre: le aspettative dei docenti”* - Carla Iorio (psicologa), Stefania Marantoni (psicologa), Alessandro Vaccarelli (pedagogista).
 - Educare dopo una catastrofe: pedagogia della relazione di aiuto per la promozione della resilienza - Alessandro Vaccarelli (Università dell’Aquila).
 - Stress, trauma, gestione del lutto: ciò che gli insegnanti devono sapere - Carla Iorio (ASPIC L’Aquila).
 - Questioni di didattica e di didattica speciale: apprendimento, metodo di studio, criticità nelle situazioni post-traumatiche - Maria Vittoria Isidori (Università dell’Aquila), Ornella Contestabile (insegnante di sostegno - L’Aquila).
 - Focus group intermedio sull’andamento delle attività scolastiche sulle relazioni educative - Carla Iorio (psicologa), Alessandro Vaccarelli (pedagogista).
 - *Un gioco per la narrazione e la resilienza: “Itaca”* - Conduttori: Silvia Nanni (Università dell’Aquila), Alessandro Vaccarelli (Università dell’Aquila), Elena Zizioli (Università di RomaTre).
 - “Emotica”: un gioco per raccontare le emozioni con bambine e bambini, ragazze e ragazzi - Nicoletta Di Genova, Federica Scappa, Veronica Valerio (operatrici *Velino for Children*).
 - Focus group intermedio sull’andamento delle attività scolastiche sulle relazioni educative - Carla Iorio (psicologa), Alessandro Vaccarelli (pedagogista).
 - Sull’arte del raccontare storie: educare alla lettura e alla narrazione cinematografica - operatori ARCI e Umberto Caraccia (Psicologo Caritas Diocesiana di Rieti).
 - Scuola, territorio, comunità: percorsi di didattica della geografia nel post-catastrofe - Lina Calandra (Università degli Studi dell’Aquila).
 - 3 Focus group conclusivi sull’andamento delle attività scolastiche sulle relazioni educative - Carla Iorio (psicologa), Alessandro Vaccarelli (pedagogista).
- Tutti gli incontri hanno previsto momenti di lavoro di gruppo e di riflessione.

Direzione del Corso: Alessandro Vaccarelli (Università dell’Aquila).

Fig. 1 - Il Corso “A scuola di resilienza”

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 aree tematiche riportate nella fig. 1, curate da prospettive disciplinari (pedagogisti, psicologi, geografi) e soggetti di diversa provenienza (università, mondo della scuola, associazionismo).

A seguito delle sequenze sismiche il percorso è stato replicato in forma più ridotta (25 ore di attività) in 7 ulteriori edizioni, estese all'intera provincia di Rieti, alle province dell'Aquila e di Teramo, raggiungendo un totale di 904 insegnanti e 50 tra educatori, assistenti sociali, volontari. Un ampio numero di docenti, prevalentemente di estrazione accademica, ha lavorato per questa capillare e ambiziosa offerta formativa¹.

Il corso di formazione è stato anche il contesto per realizzare un'ampia indagine quali-quantitativa di cui si darà conto nei successivi paragrafi.

24.3. La narrazione e l'approccio autobiografico come motori della formazione

Nel lavoro svolto ad Amatrice si è potuto affrontare il percorso formativo attraverso metodologie attive, laboratoriali, riflessive (Schön, 1993) che lanciando tra gli insegnanti la necessità di mettere al centro della relazione educativa con i loro alunni e alunne il racconto delle esperienze e del proprio vissuto interiore, ha utilizzato la stessa narrazione come filo rosso delle attività formative (cfr., tra gli altri, Demetrio, 1991; Riva, 2008, 2016; Zizioli, 2014, 2017).

Il primo incontro con le insegnanti e gli insegnanti si è svolto, a inizio settembre 2017, in condizioni di grande incertezza e paura. Nel gruppo troviamo docenti di nuova nomina che non avevano vissuto l'esperienza del terremoto, se non da lontano, docenti già titolari, alcuni dei quali direttamente coinvolti nella catastrofe come cittadini di Amatrice e dei comuni limitrofi e altri, i pendolari, che risiedevano in località sufficientemente

1. **Formatori:** Per l'Università dell'Aquila: Maria Vittoria Isidori, Lina Calandra, Silvia Nanni, Alessandro Vaccarelli. Per l'Università di RomaTre: Fabio Bocci, Marco Catarci, Massimiliano Fiorucci, Elena Zizioli. Per Aspic L'Aquila: Carla Iorio. Per Caritas Diocesiana di Rieti: Umberto Caraccia. Per *Velino for Children*: Stefania Mariantoni, Maria Rita Pitoni, Nicoletta Di Genova, Federica Scappa, Veronica Valerio, Alessandro Vaccarelli. Per Psicologi per i Popoli: Massimo De Santis. Per Arci Bibliobus: Elena Bianchi e Nicoletta Bardi - Per *Velino for Children* (volontari): Ornella Contestabile, Carlo Scataglioni, Luca Serani, Luciano Amato Fagnoli, Chiara Ciccozzi, Maria Grazia Ferretti, Loredana Padovani, Rosanna Pichelli. Hanno contribuito inoltre le onlus Action Aid e Save the Children.

lontane da non esperire direttamente il portato di distruzione del terremoto del 24 agosto. Tecnicamente, si trattava di vittime di primo, secondo e terzo livello. Soggetti, dunque, con un vissuto emotivo diverso, con paure declinate all'interno o all'esterno del sé: c'è chi piange per gli alunni morti, c'è chi ha paura di come affrontare la paura o il lutto di alunni e alunne traumatizzati che ancora non conosce, c'è chi è teso per la paura di nuove scosse, c'è chi viene da lontano e si sente, fuori luogo e fuori contesto, gettato da un momento ad un altro in una realtà estrema, c'è chi non se la sente di affrontare una realtà così dura e vuole trovare il modo per essere assegnato altrove. C'è la paura del primo giorno di scuola, del che cosa dire, del che cosa fare, del come gestire le proprie ed altrui emozioni. Si parte proprio da questo. Il pedagogo e gli psicologi che conducono questo primo incontro sentono che le domande del gruppo di docenti sono il cuore del problema e che le loro emozioni sono un fiume in piena che deve trovare in qualche modo una direzione (di significato, di prospettiva, di sbocco futuro) per poter allentare lo stato d'ansia, di paura e talvolta di impotenza che accompagna l'attesa della riapertura della scuola. Il messaggio "resiliente" lanciato al termine del primo incontro di formazione è stato: "Sarà un anno indimenticabile, faticoso, doloroso, ma anche ricco di umanità e lo ricorderete, forse, come l'anno più bello o comunque più significativo ed intenso della vostra carriera e, in qualche caso, della vostra vita. Potrete forse ritrovare tanti significati importanti nel vostro "essere" insegnanti" (Vaccarelli, 2017).

La resilienza, come si è argomentato altrove (Vaccarelli, 2016), si lega strettamente alla capacità, alla possibilità, alle occasioni di narrare, di raccontare e di raccontarsi, vuoi perché questo implica l'esplorazione delle risorse interiori di fronte al caos delle emozioni e delle cose che sembrano più grandi di noi, vuoi perché esse sono di fatto anche occasioni per ricercare e ricostruire i nessi, i significati dell'esperienza, anche quella che non sembra avere – tanto assurda pare – senso e significato. La narrazione aiuta dunque a posizionarsi nello spartiacque tra una sofferenza non elaborata (che ricopre la vita di rancore, rabbia, rassegnazione, apatia) e una sofferenza che vuole invece immergersi nel flusso delle "cose nuove", del cambiamento, di direzioni future che consentono arricchimento nelle diverse proiezioni dell'esistenza (di me come persona, come insegnante, genitore, cittadino). *L'essere gettati* nella catastrofe trova dunque nella parola – nella sua materiale potenza – la possibilità del riscatto resiliente, del dolore che, lungi dal poter essere cancellato, può diventare, energia trasformatrice. «L'esperienza si compie quando viene narrata» afferma Paolo Jedlowski (2009, p. 9). Insegnanti che si raccontano, che trovano la possibilità di vedere, sulla propria pelle prima e dentro le cornici teoriche

e metodologiche della pedagogia poi, le potenzialità del racconto dei fatti, del racconto di sé e delle proprie emozioni; insegnanti che poi riportano a scuola una prospettiva, quella della narrazione e dell'autobiografia, che diventa strategia educativa da inserire nei momenti più informali, in quelli formali, nella relazione e nel compito scolastico. Questo lavoro sulla narrazione, ha cercato dunque di incidere prima di tutto sulla loro resilienza professionale, condizione necessaria per diventare poi “tutori di resilienza” dei loro alunni e delle loro alunne. Centrale, in tal senso è stato il lavoro svolto all'interno di un'intera giornata, nella quale “giocando” ad “Itaca” (Vaccarelli, 2015), si è potuto lavorare su un'importante dimensione della resilienza: l'autostima. Itaca è un gioco (Padovani, 2018), nato per essere inserito nei contesti di formazione, che, partendo dai dati autobiografici consente di riflettere, attraverso la figura-metafora dell'eroe e dell'eroina, sulle proprie risorse interiori e di condividere l'esperienza (ri-vissuta, rielaborata, ri-costruita). La cura educativa, si diceva in apertura, consente la costruzione della storia, del romanzo individuale e diventa formazione (Massa, 2004) quando consente questo importante passaggio e questa presa di coscienza. Un anno scolastico come quello che le docenti e i docenti di Amatrice hanno attraversato o si può subire o può essere indirizzato e orientato verso l'essere protagonisti di una storia educativa e pedagogica, in un orizzonte sicuramente ricco di vicissitudini e sofferenze ma anche di “avventure” che portano i soggetti coinvolti a rielaborare l'esperienza, per farne un punto di forza più che di debolezza e per acquisire forti competenze, da spendere ovunque, con chiunque, in qualsiasi momento della vita professionale.

Così, visibilmente emozionato, l'ultimo giorno di scuola, il Prof. Andrea fa il punto della situazione di un anno scolastico appena trascorso ad Amatrice:

Insieme a voi abbiamo potuto affrontare tematiche messe da parte come la morte, come i banchi vuoti, come i traumi, come tante cose che non abbiamo mai potuto affrontare. Ho capito che forse il metodo migliore per portare avanti i ragazzi era ascoltare i ragazzi. E ho fatto questo, mi sono messo lì, ho cercato di capire quelle che erano le loro esigenze e da lì sono partito (...). Fino ad arrivare ad oggi che è praticamente l'ultimo giorno di scuola e devo dire che guardare in faccia adesso i miei alunni è una soddisfazione, perché li vedo più sorridenti, li vedo meno smarriti... fanno meno assenti. Certo poi tornano a casa, vivono nel dolore, hanno problemi abitativi, ma poi a scuola stanno decisamente meglio (...). Io non lo faccio solo per loro, lo faccio anche per me. Quello che mi danno in cambio mi fa stare bene.



Giocando a “Itaca” con gli insegnanti di Amatrice e Antrodoco - Momenti di formazione per il sostegno alla resilienza, attraverso la narrazione autobiografica

24.4. L’impatto della catastrofe sulla professionalità degli insegnanti: dimensioni qualitative e quantitative

Tutto viene rivisto: i rapporti con i bambini, i rapporti con i genitori, il modo di fare scuola e di fare didattica. Cambi tu come insegnante e forse cambia la tua stessa idea di insegnante. Tutto diventa più essenziale. Sei portata a tagliare, a guardare le cose in altro modo, a togliere tanti fronzoli e tante cose che ti accorgi che sono inutili se non pure dannose. Diventi essenziale nei rapporti ma anche nell’insegnamento... in come fai lezione, organizzi... Ti rendi conto che ci sono le cose importanti, su cui lavorare sodo, e le cose meno importanti. Educare in modo essenziale, insegnare in modo essenziale... Alla fine, scopri un mondo...

Sono le parole tratte da un’intervista ad Antonella, una maestra aquilana che nell’aprile 2009 vede e sente la propria casa crollarle addosso. Una sua alunna muore sotto le macerie. Al rientro a scuola, nell’ottobre 2009, la sua si presenta ancora come una città ferita, dispersa, disorientata.

La catastrofe impatta sulle figure educative, quando esse sono resilienti, in modo da rafforzare le capacità di riflessione, di lettura critica sul senso dell’agire educativo, di volontà di uscire dalle maglie dei tecnicismi che riducono le azioni in adempimenti, i progetti in asettiche costruzioni povere di relazione, di riscoperta delle basi fondamentali (della cultura, del sapere, del rapporto, della dimensione valoriale) (Vaccarelli, 2017b).

Barbara, una maestra di Rocca Santa Maria (TE), a seguito delle forti scosse di terremoto che si sono susseguite tra il 2016 e il 2017 e la devastante nevicata del gennaio 2017, simultanea ad alcuni eventi sismici di forte intensità, questo racconta:

(Tutta questa esperienza) mi ha portato un po’ più a... mi ha predisposto di più all’ascolto. Ho l’impressione che loro abbiano bisogno di parlare quindi io perdo

più tempo, tra virgolette, perché io lavoro in una pluriclasse quindi il tempo è veramente centellinato, no, cioè noi ci moltiplichiamo per 3, abbiamo una classe che è divisa in 3 quindi mentre uno fa una cosa un altro gruppo deve fare un'altra e un altro gruppo deve fare un'altra. Invece no, arriviamo ci fermiamo, parliamo.

Le emergenze incidono significativamente sui significati attribuiti alla professione svolta. Abbiamo somministrato ad un campione di 481 insegnanti che hanno partecipato alle edizioni del corso di formazione un questionario volto a rilevare diversi aspetti del vissuto professionale, lo stato della resilienza personale, le problematiche relative agli alunni, le valutazioni sul percorso seguito (tab. 1).

Tab. 1 - Il questionario somministrato agli insegnanti

| |
|--|
| <p>Questionario sui vissuti degli insegnanti, lo stato della resilienza, l'impatto del corso</p> <ul style="list-style-type: none">- Background- Dati professionali- Dati territoriali- Vissuto legato alle scosse 2016/2017- Impatto sisma sulla vita personale- Atteggiamenti verso la gestione dell'emergenza- Resilienza*- Impatto sisma sulla vita professionale- Significati attribuiti alla professione- Osservazioni sui comportamenti degli alunni- Valutazione del corso <p>* Per lo studio della resilienza, si è utilizzato Il Resilience Process Questionnaire (RPQ) (Laudadio, Fiz Pèrez, Mazzocchetti, 2011).</p> |
|--|

Senza considerare i risultati della ricerca nella sua complessità, ci limitiamo a riportare alcuni dati relativi alla percezione della gestione dell'emergenza, all'impatto della catastrofe sulla professionalità degli insegnanti, alla valutazione della formazione ricevuta.

I soggetti studiati hanno esperito nel periodo agosto 2016-gennaio 2017 situazioni particolarmente complesse, legate a terremoti di forte intensità e, nel caso delle sequenze sismiche di gennaio 2017, alla concomitante emergenza legata alle forte nevicate che hanno letteralmente sommerso diversi paesi dell'Appennino centrale. Naturalmente, la distanza del luogo di residenza dagli epicentri rappresenta una variabile importante, anche se talvolta ci troviamo di fronte a soggetti che, pur risiedendo in zone non distrutte, si trovano a svolgere la loro professione in luoghi particolarmente danneggiati.

Il campione, sulla base della residenza e del domicilio, si distribuisce su tre tipologie di zone:

1. zone prossime agli epicentri, dunque colpiti dagli effetti più devastanti degli eventi sismici (morti, crolli, ecc.) - vittime di I livello;
2. zone che hanno subito effetti più lievi, distanti tra i 40 e i 50 km dagli epicentri - vittime di II livello;
3. zone distanti più di 50 km dagli epicentri che hanno vissuto disagi e sensazioni di rischio - vittime di III livelli.

Il 19,8% del campione ha avuto vittime tra parenti ed amici, mentre il 13,3% ha avuto la necessità di lasciare la propria abitazione danneggiata e di trasferirsi altrove o di trovare una soluzione alternativa. Nella sua interezza, il campione ha vissuto la paura del terremoto e il clima di insicurezza legato alle frequenti scosse e ai rischi connessi alle questioni relative alla sicurezza degli edifici scolastici.

I partecipanti alla ricerca sono entrati tutti in forte ed evidente contatto non soltanto con gli eventi che hanno causato le emergenze sui territori, ma anche con le azioni che diversi soggetti, istituzionali e non, hanno messo in campo attraverso specifiche politiche di fronteggiamento delle criticità. Possiamo sostenere infatti che nelle situazioni ordinarie e quotidiane la dimensione della “politica”, intesa qui come insieme delle azioni messe in campo all’interno di un sistema, sia sicuramente presente ma più sottesa e implicita e dunque meno percepita come fattore chiave e determinante. Nel caso delle emergenze invece, si attiva maggiore attenzione verso tali dimensioni, anche per il forte impatto che esse hanno sia nel presente sia nell’immediato futuro. Abbiamo per questo motivo chiesto ai soggetti di esprimersi su 6 aspetti generali e particolari che riguardano l’efficacia delle azioni istituzionali, di quelle associative, dei mass media (nella rappresentazione della situazione generale), del ruolo delle comunità di riferimento. Dal quadro emerge una relativa sfiducia verso le istituzioni in tema di cultura della prevenzione e del rischio sismico (il 52,6% dei rispondenti si colloca tra per niente e poco), mentre l’atteggiamento si inverte in relativa fiducia quando si tratta di valutare l’efficacia delle azioni di gestione dell’emergenza per una scuola resiliente (tab. 2).

Rispetto all’impatto sulla vita professionale, il 33,7% del campione dichiara di sentirsi cambiato come docente (32,0%: no; 23,6% non sa decidere), il che significa che l’emergenza offre in qualche modo la possibilità di riflettere e migliorare le proprie prestazioni in ambito professionale. Questo si dimostra anche quando andiamo a verificare che i docenti sentono di aver incrementato e migliorato in maniera considerevole le attenzioni riguardo ai vissuti degli alunni e alle relazioni interpersonali, nonché le capacità decisionali e la motivazione a risolvere problemi generati dalle situazioni di criticità.

Tab. 2 - La percezione della gestione dell'emergenza negli insegnanti

| | Per niente % | Poco % | Abbastanza % | Molto % |
|---|------------------------|------------------|------------------------|-------------------|
| Ritiene utile il lavoro svolto dalle associazioni nel contesto delle emergenze degli ultimi mesi? | 0,8 | 7,1 | 55,1 | 37,0 |
| Ritiene che i mass media abbiano adeguatamente rappresentato la situazione generale? | 8,7 | 32,6 | 52,0 | 6,7 |
| Ritiene che l'istituzione/l'ente/la scuola presso cui lavora abbia dato risposte positive di fronte alla complessità delle situazioni generate dalle emergenze? | 2,5 | 15,6 | 59,7 | 22,2 |
| Ritiene che le istituzioni e le organizzazioni preposte alle emergenze abbiano dato risposte efficaci? | 4,8 | 29,1 | 55,9 | 10,2 |
| Ritiene che le comunità/i cittadini abbiano dato risposte adeguate alle situazioni in termini di solidarietà e difesa dei diritti? | 0,8 | 13,9 | 51,4 | 33,9 |
| Ritiene che le istituzioni si siano sensibilizzate rispetto alla cultura del rischio sismico e alla prevenzione? | 10,8 | 41,8 | 40,3 | 7,1 |

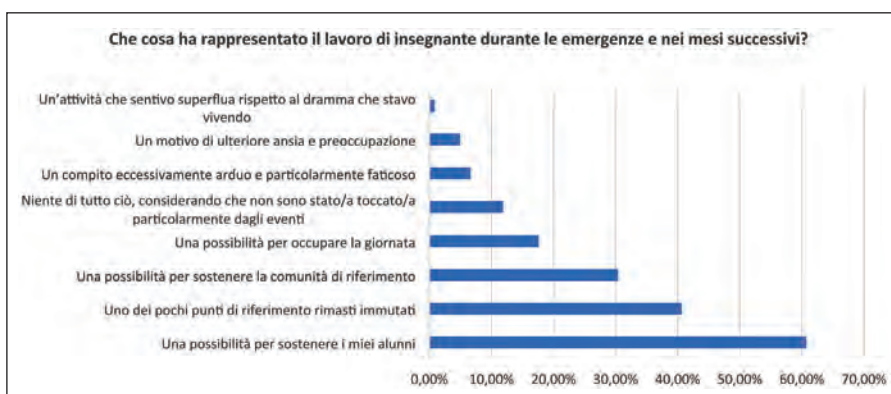
La domanda riportata nel graf. 1, rispetto alla quale erano possibili più alternative di risposta, evidenzia orientamenti che lasciano pensare ad un ruolo docente che molto si ridefinisce in funzione della relazione d'aiuto e della propensione all'altro: il 60,7% dei rispondenti si è orientato infatti verso il sostegno ai propri alunni e il 30,4% verso il sostegno alle comunità di riferimento. Altre risposte, che rimandano a dimensioni "interne" della professionalità, dunque maggiormente autocentrate e autodirette, rivelano che il lavoro può rappresentare un punto di riferimento importante nelle situazioni di precarietà e di emergenza, dunque un elemento di normalizzazione all'interno di una situazione percepita come incerta e caotica (Uno dei pochi punti di riferimento rimasti immutati rispetto all'incertezza causata dalla catastrofe: 40,7%); allo stesso modo, il lavoro rappresenta per

il 17,7% un motivo di distrazione rispetto ai problemi che si attraversano. L'11,6% dei rispondenti non si sente particolarmente toccato dagli eventi e non attribuisce significati nuovi alla professione. Soltanto il 5% dei rispondenti attribuisce un significato negativo alla professione svolta nel periodo emergenziale, considerandolo come un motivo di ansia e di ulteriore preoccupazione.

Tab. 3 - Impatto del sisma sulla professionalità docente

| | Per niente % | Poco % | Abbastanza % | Molto % | Media Dv. St. |
|--|--------------|--------|--------------|---------|---------------|
| Maggiore attenzione al vissuto degli alunni | 0,2 | 3,3 | 46,2 | 50,2 | 3,46 ,574 |
| Maggiore attenzione alle relazioni interpersonali | 1,0 | 4,0 | 50,8 | 44,2 | 3,38 ,615 |
| Forza d'animo e incrementata capacità decisionale | 0,6 | 9,6 | 55,8 | 34,0 | 3,23 ,639 |
| Motivazione a risolvere i problemi generati dalla situazione | 0,2 | 5,7 | 52,3 | 41,8 | 3,36 ,597 |
| Desiderio e spinta a progettare interventi educativi mirati | 0,4 | 5,5 | 51,2 | 42,9 | 3,36 ,607 |

Graf. 1 - Significati attribuiti alla professione dopo l'emergenza



24.5. La valutazione del corso

Molto brevemente e in maniera sintetica, si riportano di seguito i dati sulla valutazione del corso (tab. 4). Si è chiesto ai docenti di valutare su una scala da 1 a 4 (per niente, poco, abbastanza, molto) diversi aspetti della formazione ricevuta. Le medie calcolate e le relative deviazioni standard ci consentono di rilevare un buon livello di soddisfazione e di coinvolgimento, che potrebbe essere considerato anche come predittore dell'efficacia della ricaduta sulla professionalità.

Tab. 4 - La valutazione del corso "A scuola di resilienza"

| Valutazione del corso | Media | Deviazione std. |
|--|--------------|------------------------|
| <i>Valutazioni sull'organizzazione, la coerenza, le metodologie utilizzate</i> | | |
| Giudico complessivamente buona l'organizzazione | 3,45 | 0,647 |
| Ritengo che gli argomenti del corso siano stati caratterizzati da una chiara sequenzialità e organicità | 3,19 | 0,578 |
| Giudico complessivamente buona la gestione del tempo per tutte le attività previste | 3,19 | 0,611 |
| I contenuti del corso sono stati coerenti con gli obiettivi dichiarati | 3,28 | 0,611 |
| Quanto si è sentito/a coinvolto/a nello svolgimento del corso (interesse ai contenuti, propensione ad intervenire durante la lezione, ecc.)? | 3,13 | 0,639 |
| I contenuti formativi corrispondevano ai miei interessi professionali | 3,11 | 0,69 |
| Giudico lo stile di conduzione da parte dei docenti complessivamente soddisfacente | 3,30 | 0,585 |
| I contenuti formativi corrispondevano alle mie aspettative iniziali | 3,02 | 0,662 |
| Gli argomenti trattati possono essere facilmente implementati in ambito lavorativo | 3,04 | 0,638 |
| <i>Valutazioni sui singoli incontri (chiarezza, efficacia, ricaduta)</i> | | |
| Emozioni, narrazione, relazioni | 3,34 | 0,619 |
| Resilienza-relazione di aiuto | 3,29 | 0,623 |
| Trauma, <i>stress</i> e gestione della paura | 3,22 | 0,637 |
| Apprendimento, inclusione, emergenze | 3,12 | 0,591 |
| Scuola, territorio, comunità, cittadinanza | 3,05 | 0,601 |
| Educazione al rischio | 3,10 | 0,644 |
| Modelli e approcci per l'intervento educativo (lavoro di associazioni, outdoor education, ecc.) | 3,09 | 0,652 |
| Alleanza educativa scuola-famiglia | 3,00 | 0,687 |



Momenti della formazione “A scuola di resilienza” a Rieti - Presentazione di “Le formiche sono più forti del terremoto”, di Carlo Scataglini (Erickson, Trento, 2009)

Bibliografia

- Camerini G.B., Lopez G., Volpini L. (2011), *Manuale di valutazione delle capacità genitoriali*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna (RN).
- Canevaro A., Chieriegatti A. (1999), *La Relazione di Aiuto. L'incontro con l'Altro nelle Professioni Educative*, Carocci, Roma.
- Catarci M. (2014), *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*, FrancoAngeli, Milano.
- Cerrocchi L., Dozza L. (a cura di) (2007), *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*, Erickson, Trento.
- Contini M. (2009), *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, CLUEB, Bologna.
- Cyrulnik B. (2005), *Abbandono e tutori di resilienza*, in Cyrulnik B., Malaguti E. (a cura di), *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami positivi*, Erickson, Trento.
- Demetrio D. (1991), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.
- Fadda R. (2002), *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Armando, Roma.
- Feo P., Di Gioia S., Carloni E., Vitiello B., Tozzi A.E., Vicar S. (2014), *Prevalence of psychiatric symptoms in children and adolescents one year after the 2009 L'Aquila earthquake*, in “BMC Psychiatry”, 14, 27.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2012), *Formazione e apprendimento in situazioni di emergenza e post-emergenza*, Armando, Roma.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2013), *Pedagogia dell'emergenza/Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*, FrancoAngeli, Milano.

- Jedlowski P. (2009), *Il racconto come dimora. Heimat e le memorie d'Europa*, Bollati Boringhieri, Milano.
- 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*, in "Am J Orthopsychiatry", 80, 1.
- Kumpfer L.K. (1999), *Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework*, Academic/Plenum, New York.
- Laudadio A., Fiz Pèrez F.J., Mazzocchetti L. (2011), *Resilience Process Questionnaire (RPQ)*, Erickson, Trento.
- Ligi G. (2013), *Il disastro come evento culturale*, in Sbattella, F., Tettamanzi, M. (a cura di), *Fondamenti di psicologia dell'emergenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Malaguti E. (2005), *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Erickson, Trento.
- Nuzzaci A. (2011), *Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento*, in "StudiumEducationis", XII, 3.
- Riva M.G. (2008), *Scrittura e 'clinica della formazione'. Una proposta di lavoro pedagogico per le professioni educative e formative*, in "Quaderni di Didattica della scrittura", 9.
- Schön D. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Shiroshita H. (2018), *Is disaster education just knowledge transmission? Co-learning and disaster governance in Japan*, in Forino G., Bonati S., Calandra L.M., *Governance of Risk, Hazards and Disasters. Trends in Theory and Practice*, Routledge, London.
- Tramma S. (2008), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- Tramma S. (2009), *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, FrancoAngeli, Milano.
- Traverso A. (2016), *Metodologia della progettazione educativa. Competenze, strumenti e contesti*, Carocci, Roma.
- Ulivieri S. (2015a), *La mission sociale dell'educazione e della scuola*, in "Pedagogia oggi".
- Ulivieri S. (2015b), *Ripensare la scuola nella società di oggi*, in "Pedagogia oggi", 2.
- Vaccarelli A. (2015), *Itaca. Un gioco per raccontare, raccontarsi, incontrare, incontrarsi*, in Nanni S. (a cura di), *Educare oltre confine. Storie narrazioni interculturali*, FrancoAngeli, Milano.
- Vaccarelli A. (2017a), *Le professioni educative negli scenari di catastrofe: l'esempio del progetto "Velino for Children" e la formazione degli insegnanti (Amatrice, 2016/2017)*, in "Formazione e insegnamento", 15, 2.
- Vaccarelli A. (2017b), *Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe*, in "Pedagogia oggi", 2.
- 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*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education", 10, 3.

- Vaccarelli A. (2016), *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, FrancoAngeli Milano.
- Zizioli E. (2014), *Essere di più: quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere*, Le Lettere, Roma.
- Zizioli E. (2017), *I tesori della lettura sull'isola. Una pratica di cittadinanza possibile*, Sinnos, Roma.
- Vaccarelli A., Marantoni S. (2018), *Children after a natural disaster. Materials for educators and teachers*, FrancoAngeli, Milano.

25. L'intervento di Save the Children

*a cura dell'Unità Emergenze Domestiche
di Save the Children Italia*

25.1. L'intervento di Save the Children nelle situazioni di emergenza

Nelle situazioni di emergenza i bambini sono sempre i più vulnerabili. In Italia, Save the Children Italia interviene da tempo nella risposta alle emergenze nazionali: dal terremoto de L'Aquila del 6 aprile 2009 a quello dell'Emilia Romagna del maggio 2012, dall'alluvione in Sardegna del 2013 al terremoto che ha colpito l'Italia Centrale nel 2016. Ha risposto, inoltre, alle emergenze legate all'incremento dei flussi migratori verso il nostro paese, affinché fosse garantito un supporto ai bambini in arrivo via mare dopo mesi di viaggio in condizioni spesso estreme, di violenza e di rischio.

Il principio guida degli interventi di Save the Children Italia nelle emergenze, seppur riadattato ogni volta alle specifiche esigenze dei diversi contesti, è quello di dare una risposta volta a garantire attività educative e di supporto psicosociale nel modo più rapido possibile. Questo perché la naturale capacità di resilienza di bambini e adolescenti di fronte ad eventi traumatici può essere sostenuta e rafforzata grazie ad un intervento tempestivo e mirato. Tramite il gioco e la creazione di spazi protetti e dedicati ai più giovani, dove poter essere ascoltati e poter condividere il proprio tempo con i coetanei, anche durante un'emergenza, i bambini e ragazzi beneficiano di luoghi e attività espressamente pensati per loro e della presenza di operatori specificamente qualificati e formati per far fronte alle loro peculiari esigenze in questi delicati momenti.

Per Save the Children Italia è fondamentale garantire i più alti *standard* di tutela e protezione di bambini, bambine e adolescenti, specialmente in situazioni di estrema insicurezza e incertezza come nel caso di catastrofe naturale. Per questa ragione l'Organizzazione ha stipulato nel corso degli

anni una serie di Protocolli di Intesa con le istituzioni¹ volti a consentire un'effettiva ed immediata protezione dei minori in emergenza.

Avvenimenti dirompenti e catastrofici come un terremoto suscitano inevitabilmente in bambini e ragazzi paura, insicurezza, sconforto e rabbia. In molti casi si assiste a cambiamenti nel loro comportamento e nell'umore, quali conseguenze dell'esperienza traumatica vissuta e in reazione al timore e allo smarrimento che percepiscono negli adulti di riferimento. Nonostante l'alta qualità degli interventi garantiti dal sistema italiano di Protezione Civile, l'esperienza acquisita sul campo ha posto in evidenza alcune criticità nella gestione di azioni mirate rivolte all'infanzia e all'adolescenza, che derivano dalla difficoltà generale di riconoscere le specifiche esigenze di bambini e adolescenti in contesti emergenziali. Un'adeguata risposta ad un'emergenza infatti non può prescindere, oltre che dall'analisi del contesto in cui si inserisce, anche dal tenere in considerazione le peculiarità della popolazione colpita (differenze di genere, differenze etnico culturali, linguistiche) e in particolar modo quelle dei soggetti più vulnerabili.

In seguito al terremoto dell'Aquila, Save the Children Italia ha promosso la costituzione di un gruppo di lavoro, formato da professionisti del settore, per la stesura degli Orientamenti per la protezione dei bambini e degli adolescenti nelle emergenze in Italia², con l'obiettivo di fornire spunti operativi e riflessioni in materia di protezione e per il sostegno delle famiglie, prima, durante e dopo un'emergenza. Gli Orientamenti costituiscono una delle prime indicazioni per un sistema di protezione civile in Italia in cui gli interventi di emergenza tengano in considerazione anche i principi della Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, coinvolgendo attivamente bambini e ragazzi nelle attività di ripresa dall'emergenza, mitigando i rischi di disastro ed il loro impatto, favorendo la resilienza della comunità e dei singoli. Questo percorso è stato portato avanti, negli anni successivi, con la stesura delle linee di indirizzo *Dalla parte dei bambini: Linee di indirizzo per la pianificazione in emergenza*³, realizzate in collaborazione con il Dipartimento di Protezione Civile e volte all'aggiornamento del Piano Comunale di Protezione Civile⁴ che contemplando misure specifiche per la protezione e partecipazione dei minori prima, durante e dopo le emergenze.

1. Protocollo d'Intesa siglato con il Dipartimento della Protezione Civile nel 2012 e Protocollo d'Intesa con l'Agenzia Regionale di Protezione Civile della Regione Lazio, siglato nel 2016, che ha permesso l'attivazione del team emergenze di Save the Children Italia entro 24 ore dal verificarsi dell'emergenza in Centro Italia.

2. Cfr. <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/orientamenti-la-protezione-dei-bambini-e-degli-adolescenti-nelle-emergenze-italia.pdf>.

3. Cfr. <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/dalla-parte-dei-bambini>.

4. Il Piano Comunale di Protezione Civile deve essere adottato da tutti i Comuni italiani così come prescritto dalla l. 100/2012).

25.2. Gli spazi a misura di bambino e il loro funzionamento

Nell'emergenza del Centro Italia, Save the Children Italia si è attivata, d'intesa con la Protezione Civile della Regione Lazio, già nelle 24 ore successive al primo terremoto, mediante l'apertura di Spazi a Misura di Bambino all'interno dei campi di accoglienza di Amatrice, Grisciano - Accumoli (e all'interno dell'Hotel Relax di San Benedetto del Tronto a seguito della chiusura del campo di Accumoli).

L'esperienza maturata da Save the Children Italia negli interventi di risposta alle emergenze realizzati sia a livello nazionale che internazionale, insegna che è fondamentale, per bambini e ragazzi vittime di una catastrofe naturale, poter riprendere al più presto ritmi di vita scanditi da abitudini quotidiane in contesti protetti. La possibilità di partecipare in modo continuativo ad attività regolari e strutturate restituisce loro un "senso di sicurezza" che è un fattore protettivo importante per il loro benessere psicologico. Inoltre, la routine e l'interazione sociale con i coetanei contribuiscono alla continuità dell'apprendimento e dello sviluppo.

Gli *Spazi a Misura di Bambino* (o *Child Friendly Spaces*), che Save the Children Italia ha adottato come metodologia di intervento durante le calamità naturali, sono aree sicure dove bambini e adolescenti possono sperimentare forme cooperative di socializzazione, ricostruire relazioni affettive tra loro e con gli adulti, raccontare e rielaborare la propria esperienza in uno spazio protetto e adatto a loro. Di questi spazi beneficiano in maniera indiretta anche i genitori, che sanno di poter lasciare i propri figli in un luogo privo di pericoli mentre loro fanno fronte ai necessari adempimenti per incominciare a ricostruire le proprie vite.

Lo *Spazio a Misura di Bambino* è in grado di offrire a bambini e adolescenti un supporto tempestivo, continuativo, stabile, professionale e specializzato in contesti d'emergenza, spesso caratterizzati dalla frammentazione degli interventi, dalla discontinuità dei servizi e dal celere avvicendamento degli operatori. In questo luogo si consente ai bambini di trascorrere del tempo in un luogo protetto insieme ai coetanei, e li si protegge, per quanto possibile, dall'esposizione a situazioni di pericolo e fattori di *stress* (immagini del disastro in televisione, ansie e conversazioni degli adulti sul disastro, ecc.). Gli operatori che lavorano con i bambini e gli adolescenti negli Spazi, inoltre, sono in grado di rilevare tempestivamente i segnali di particolare malessere nei bambini e ragazzi, e far sì che venga loro garantito un adeguato supporto a casa o all'interno della comunità.

Save the Children considera fondamentale che qualunque azione di supporto rivolta a bambini e ragazzi, veda impegnato personale adeguatamente

formato⁵, in grado di tenere in considerazione le loro esperienze pregresse ed il loro vissuto. Questa filosofia si applica anche ai contesti di emergenza, quando i bambini e gli adolescenti sono stati vittime di eventi traumatici, ed è quindi necessario che gli operatori incaricati del loro benessere sappiano valutare con particolare attenzione bisogni primari, abitudini, differenze culturali, religiose e linguistiche dei bambini e ragazzi, individuare le loro risorse in modo da rinforzarle e favorire così la resilienza. Gli operatori che operano in emergenza devono quindi essere in grado di identificare e gestire eventuali segnali di disagio di bambini e ragazzi e fare le necessarie segnalazioni a personale specializzato nei casi di maggiore vulnerabilità.

In occasione dell'evento sismico che il 24 agosto 2016 ha colpito il centro Italia, Save the Children Italia, dopo un'analisi delle esigenze realizzata sul campo, ha attivato, nell'arco di 24 ore, 2 *Spazi a Misura di Bambino*, all'interno delle tendopoli di Accumoli ed Amatrice. Nei due Spazi, aperti mattina e pomeriggio fino allo smantellamento dei campi, era operativo un team di 4 educatori e 3 coordinatori educativi. In seguito al trasferimento della popolazione dalle tendopoli nelle strutture della zona costiera, le attività sono proseguite presso lo Spazio allestito nell'Hotel Relax di San Benedetto del Tronto (che dopo la riapertura delle scuole, era attivo solo in orario pomeridiano), fino al mese di dicembre 2017.

Nei 4 mesi di intervento, i due Spazi a Misura di Bambino hanno ospitato circa 100 bambini e ragazzi tra i 3 e i 17 anni e circa 125 adulti di riferimento.

Voci dal campo

In un albergo si vive più comodamente che in una tenda, ma la situazione non è facile. Non è un contesto normale, i bambini sono disorientati, hanno perso le loro certezze: la loro casa, la scuola, le maestre, i compagni, le loro abitudini. Quando i bambini hanno visto che gli operatori di Save the Children li seguivano fin qui, a San Benedetto, hanno avuto la certezza che potevano contare su di loro. Sono contentissimi di venire nello Spazio a Misura di Bambino, qui partecipano ai giochi e alle tantissime attività che si fanno. Ci fidiamo anche di come gli operatori si relazionano ai nostri figli, propongono un'educazione che li aiuta anche quando ritornano da scuola perché continuano ad essere seguiti anche di pomeriggio, e questo è importantissimo.

D., mamma di due bambini che frequentavano lo Spazio di Accumoli/San Benedetto¹

5. Al verificarsi di un'emergenza nazionale Save the Children Italia in collaborazione con la Cooperativa sociale EDI è in grado di mobilitare da subito un Roster per le emergenze costituito da risorse specializzate di cui fanno parte professionisti selezionati e formati per il lavoro sul campo.

6. Per approfondire altre testimonianze si veda <https://savethechildrenitalia.exposure.co/4-storieper-continuare-a-sperare>.

Tra le attività realizzate all'interno degli *Spazi a Misura di Bambino* nei circa 4 mesi della loro operatività, quelle ricreative, di movimento o rilassamento (come yoga per bambini, rilassamento muscolare, giochi di equilibrio, laboratori di giocoleria, attività sportive, gite in famiglia); attività educative (come laboratori di fiaba, narrazioni e animazioni con pupazzi, attività informative sui diritti sanciti dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, laboratori di composizioni poetiche, laboratori sulle emozioni, momenti dedicati alla lettura; cineforum e gruppi di discussione); attività artistiche e manuali (quali attività di decorazione degli spazi comuni; realizzazione di graffiti e di murali; laboratori di pittura, di cucina o teatrali; costruzione di burattini e realizzazione del teatro delle marionette; creazione di manufatti con argilla, pasta di sale, pongo, das; corso di ballo; ascolto musicale). L'insieme di queste attività ha consentito a bambini e ragazzi di trascorrere il tempo nel campo in maniera proficua, in attività che hanno suscitato in loro interesse e curiosità, condividendo con i coetanei le proprie emozioni ed esperienze.

Il rientro a scuola dopo l'emergenza: l'intervento psicosociale, educativo e formativo a supporto di bambini, ragazzi e adulti

Per accompagnare e facilitare il rientro a scuola di bambini e ragazzi direttamente o indirettamente colpiti dal terremoto, Save the Children Italia ha promosso la realizzazione di interventi psicosociali e formativi rivolti ad insegnanti e adulti di riferimento ed interventi psicosociali ed educativi rivolti ai minori, in collaborazione con psicologi esperti dell'emergenza⁷.

Voci dal campo

La notte del 24 agosto sarei voluta andare nella zona rossa dove c'erano le mie amiche e i miei cugini, e scavare con le mie mani, con le spalle, mi sarei consumata le dita pur di dare una mano, ma non potevo, dovevo stare con le mie sorelle a casa. Più passava il tempo e più venivano persone che cercavano rifugio nella nostra casa, una delle poche ancora in piedi.

F., 16 anni, Amatrice

I contenuti degli interventi sono stati individuati in seguito ad una consultazione con dirigenti e referenti di ogni scuola, ponendo attenzione anche alla continuità rispetto a quanto già realizzato negli *Spazi a Misura di Bambino*, così da dare la possibilità di poter scegliere, tra gli interventi proposti, quelli che meglio si adattassero alle necessità di ognuno.

7. Per gli interventi psicosociali realizzati durante le emergenze nazionali Save the Children Italia si avvale degli Psicologi dell'Emergenza del Centro "Alfredo Rampi".

I primi incontri sono stati realizzati con il corpo docente, per favorirne l'*empowerment* e al contempo acquisire informazioni più dettagliate su alunni e alunne. I docenti hanno così avuto modo di dar voce al proprio doloroso vissuto (molti avevano subito lutti e perdite nel terremoto) e di acquisire strategie e strumenti conoscitivi per gestire al meglio eventuali situazioni critiche che si sarebbero potute presentare in aula. Successivamente, sono stati realizzati incontri con i gruppi classe, principalmente alunni della scuola primaria e secondaria, incentrati sulla rielaborazione e la narrazione dell'evento emergenziale.

Gli interventi psicosociali hanno consentito ai partecipanti di condividere con altri i vissuti e le esperienze legati all'evento sismico, rendendoli così meno spaventosi ed incomprensibili grazie alla condivisione mediata dagli psicologi esperti in interventi di post-emergenza. Ulteriore elemento di questi incontri è stata la prevenzione, in quanto sono state veicolate indicazioni sui comportamenti di auto protezione e sicurezza da attuare in caso di scosse sismiche.

L'Organizzazione in coordinamento con la task force del MIUR⁸, istituita per il coordinamento delle iniziative attive sui territori in favore dei minori, ha realizzato attività educative di accompagnamento nella ripresa dell'ordinaria attività scolastica all'interno di alcuni istituti nella provincia di Ascoli Piceno, e formazioni specifiche per gli insegnanti volte a rafforzare la loro capacità di supportare i loro alunni e studenti. Ulteriori attività educative sono state realizzate presso gli Istituti Comprensivi Centro e Nord di San Benedetto e la Scuola Materna di Amatrice, finalizzate a facilitare il rientro a scuola di bambini e docenti.

Sono stati realizzati moduli formativi per gli insegnanti a Rieti nell'ambito del corso di formazione "A scuola di Resilienza: apprendere ed insegnare dopo una catastrofe" organizzato dalla *task force* del MIUR per l'emergenza sisma, la Comunità Montana del Velino e l'Università degli Studi dell'Aquila in collaborazione con le associazioni presenti sul territorio.

Si sono inoltre svolti incontri di supporto psicologico coordinati da Save the Children Italia, con gli insegnanti, genitori e i bambini all'interno di diversi Istituti Comprensivi della regione Marche⁹.

8. Per maggiori approfondimenti relativi alla task force, si veda <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs090916>.

9. Per maggiori approfondimenti relativi all'intervento di Save the Children durante il terremoto in Italia centrale, si veda <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/rapporto%20terremoto%202017.pdf>.

25.4. Il *Centro Giovani 2.0*: il centro socio-educativo di Save the Children ad Amatrice

Amatrice è uno dei comuni che ha pagato il prezzo più alto al terremoto del 2016: oltre all'alto numero di vittime registrato, ha visto distrutte la maggior parte delle proprie infrastrutture private e pubbliche, la viabilità compromessa da continue scosse e danneggiamenti. Sono venuti a mancare i luoghi di riferimento della comunità: le piazze, i bar, i centri aggregativi sono stati distrutti o compromessi; i residenti sono stati costretti a trovare riparo in container e soluzioni abitative alternative, con il rischio di cadere nell'isolamento sociale. La scuola locale è stata completamente distrutta e rapidamente ricostruita per consentire ad alunni e studenti di iniziare in tempo il nuovo anno scolastico e poter frequentare le lezioni regolarmente.

Sulla base di consultazioni realizzate da Save the Children Italia con il coinvolgimento di circa 125 bambini e ragazzi vittime del terremoto, è emersa la loro esigenza di avere a disposizione un luogo dove incontrarsi e ritrovare un po' di normalità. Si è così sviluppata l'idea di realizzare un Centro per giovani, che fungesse da catalizzatore per le diverse risorse educative (formali e informali) presenti sul territorio, per contribuire alla ricostruzione di una "comunità educante", garantendo a bambini e ragazzi un luogo sicuro dove trovare una ricca e adeguata offerta educativa e ludico-ricreativa.

La creazione del *Centro giovani 2.0*¹⁰ è stata progettata e realizzata in sinergia con tutti gli attori locali, che sono stati consultati e ascoltati: dai bambini e ragazzi che l'hanno fortemente desiderata, a genitori, insegnanti e rappresentanti delle istituzioni locali, che hanno manifestato l'esigenza di un luogo sicuro e adeguato dove i giovani residenti potessero incontrarsi e svolgere attività.

Il Centro, sorto inizialmente ad Amatrice, nella frazione di San Cipriano, è stato realizzato in collaborazione con il Comune di Amatrice, in base ad un Protocollo d'intesa con la regione Lazio ed il dipartimento nazionale della Protezione Civile. All'interno del Centro, costituito da uno spazio attrezzato di circa 400 mq, bambini e ragazzi hanno potuto fruire di laboratori di musica e arte, di aree dedicate alla lettura e alla navigazione protetta su internet, di attività di accompagnamento allo studio. Al suo interno il Centro ha ospitato anche la mensa scolastica e, grazie alle aree presenti nel suo perimetro, ha potuto mettere a disposizione della scuola locale, priva di palestra, spazi per le attività motorie e per quelle in plenaria. Dalla

10. Il nome del Centro è stato scelto attraverso un processo di consultazione partecipata con un gruppo di giovani residenti, che hanno scelto questo nome in ricordo del vecchio centro aggregativo cittadino, distrutto dal terremoto del 24 agosto 2016.

sua inaugurazione, il 13 dicembre 2016, circa 135 bambini e adolescenti si sono iscritti e lo hanno frequentato con continuità ed entusiasmo.

Le attività del Centro sono state coordinate da Save the Children Italia, in partenariato con la cooperativa locale Odissea, da anni attiva sul territorio con progettualità ambientali, socio-sanitarie ed educative.

Sulla base di quanto emerso dalle richieste della comunità, il Centro è stato utilizzato nelle ore mattutine, dalla scuola dell'infanzia per lo svolgimento di attività di movimento e ludico-ricreative.

Durante le ore pomeridiane, secondo i desideri emersi nel corso delle consultazioni di bambini, ragazzi e adulti, il Centro è stato utilizzato per una serie di attività motorie (quali ad esempio corsi di danza, judo, laboratori di zumba), attività educativo-formative (laboratori di musica, di inglese, attività di accompagnamento allo studio, tavoli di approfondimento di matematica per le ultime classi del liceo scientifico) e attività artistico-creative (laboratori di ceramica, pittura, attività di gioco libero, di società o di movimento). Le attività sono state suddivise per fascia d'età dei partecipanti, ricreando all'interno spazi dedicati ai vari gruppi ma anche favorendo momenti di integrazione fra i più piccoli e i più grandi.

Nei fine settimana il Centro è stato messo a disposizione degli adolescenti, che nelle consultazioni avevano espresso l'esigenza di avere uno spazio loro dedicato per incontrarsi e stare insieme. Inoltre, sempre nei *weekend*, il Centro è stato utilizzato da quelle associazioni del territorio che volessero realizzare progetti per/con i bambini e ragazzi e che avessero bisogno di spazi dove realizzare le proprie attività (al momento, non erano presenti strutture simili nel paese); feste di compleanno; riunioni interistituzionali.

Voci dal campo

Quella notte è stata bruttissima. (...) Io mi sono alzata, ma non riesco a muovermi. C. era già sveglia e strillava. Era completamente buio. Quando si è fatto giorno e siamo andate in centro abbiamo visto che non c'era più niente. Dopo quello che è successo, il Centro di Save the Children è l'unico posto in cui C. viene contenta tutti i pomeriggi. Dopo la scuola corre alla mensa del Centro, poi fa i compiti e segue le attività proposte dagli educatori. Qui viene volentieri, perché l'ambiente è bellissimo. I bambini hanno tutti i giochi che vogliono, seguono vari laboratori. Per esempio C. ama il judo, le piace tantissimo, per non parlare della musica. Qui si diverte, per fortuna. Spero che attraverso questo posto possa tornare la C. di prima.

B., mamma di C., 8 anni, Amatrice

Al fine di permettere la realizzazione del nuovo polo scolastico di Amatrice, che sorgerà nella stessa area in cui si trovava la struttura del *Centro Giovani 2.0*, nel mese di luglio 2017, la struttura è stata trasferita e destinata a modulo temporaneo ad uso scuola e per i servizi socio educativi dedicati ai minori del vicino Comune di Posta, altro comune reatino colpito fortemente dal terremoto. Nonostante questo, al termine dell'anno scolastico 2016/2017, bambini e ragazzi di Amatrice hanno potuto fruire delle attività organizzate dal *Centro Giovani 2.0*, che nemmeno nel periodo estivo ha interrotto la propria attività, offrendo l'opportunità ai bambini e ai ragazzi di partecipare al Campo Estivo.

Gli iscritti al Campo Estivo 2017 hanno avuto l'opportunità di prendere parte ad attività ludico-ricreative e sportive, ma anche a gite ed uscite di gruppo. La progettazione del programma estivo, ricco di proposte, è stato reso possibile dalla partecipazione di enti e associazioni che hanno deciso di mettere a disposizione le proprie risorse a questo fine.

Grazie alla collaborazione offerta dalla Caritas e del suo personale volontario, è stata possibile la realizzazione di attività ludico-ricreative, per bambini e ragazzi, che suddivisi per fasce d'età, hanno potuto prendere parte ad attività organizzate di giochi di gruppo, laboratori artistici e creativi, workshop musicali, attività in movimento e sportive quali judo e nuoto in piscina. Le escursioni in montagna sono state rese possibili dalla disponibilità del comitato locale del Centro Alpino Italiano (CAI) ed altre gite turistiche; i laboratori di avvicinamento al mondo animale e alla natura con l'associazione l'Alba dei Piccoli Passi (che riunisce un gruppo di genitori di Amatrice ed è stata fondata dopo il terremoto). A queste attività si sono aggiunti workshop di piccola falegnameria, laboratori musicali per la costituzione di orchestre giovanili, di arte dell'affresco e altri che hanno contribuito a tenere bambini e giovani che frequentano il Centro utilmente impegnati anche nella stagione estiva.

Per l'anno scolastico 2017/2018 le attività del *Centro Giovani 2.0* si sono spostate all'interno delle aule dell'Istituto Omnicomprensivo di Amatrice e nei locali dell'Area Gusto messi a disposizione dal comune di Amatrice.

In occasione della risposta all'emergenza terremoto nel Centro Italia, Save the Children Italia, in accordo con il DI.COM.AC (Dipartimento Comando e Controllo della Protezione Civile Nazionale, istituito a Rieti) e con la *task force* istituita dal MIUR, si è per la prima volta resa disponibile alla realizzazione di interventi di ricostruzione e ristrutturazione di edifici scolastici gravemente danneggiati dal sisma nella regione Marche. La realizzazione di opere strutturali, pur non essendo un obiettivo primario di Save the Children Italia durante gli interventi di risposta alle emergenze, è stato un importante contributo fornito in tempi brevissimi, che ha avuto un

impatto immediato e rilevante nella qualità della vita scolastica dei bambini che hanno beneficiato del progetto.

25.5. Conclusioni

L'esperienza di Save the Children a livello nazionale e internazionale nella risposta alle emergenze ha messo in evidenza come molto spesso i diritti e le necessità di bambini ed adolescenti siano posti in secondo piano a fronte di bisogni ritenuti più urgenti.

Questa realtà emerge anche dall'analisi realizzata di recente da Save the Children Italia in collaborazione con l'Università degli Studi di Padova, in cui si rileva la mancanza di un sistema organico nazionale di raccolta di dati specifici sull'infanzia e l'adolescenza in emergenza. Ciò determina una frammentazione delle informazioni disponibili, con il conseguente rischio di adottare scelte e programmazioni in assenza di una lettura esaustiva ed approfondita della condizione dei minorenni in questa particolare situazione di vulnerabilità.

L'applicazione dei principi sanciti dalla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza prescrive che bisogna sempre tenere in conto il superiore interesse del minore (art. 3) e che questo sia ascoltato e partecipi (art. 12) a tutti i procedimenti o decisioni che lo riguardano. Porre le esigenze di bambini ed adolescenti al centro dell'attenzione anche e soprattutto in emergenza è uno dei principali obiettivi del lavoro di Save the Children Italia in fase di prevenzione e riduzione dei rischi, e viene portato avanti condividendo misure per la protezione dei minori con istituzioni, enti ed organizzazioni che operano in emergenza. Questo è anche il filo conduttore delle attività che sono state realizzate nella risposta al sisma che ha colpito l'Italia Centrale.

Una situazione di emergenza, destrutturata e caotica, potrebbe esporre bambini e ragazzi a maggiori rischi di maltrattamento o abuso, causati dalla mancanza di privacy, dalla presenza intorno a loro di adulti sconosciuti (es., volontari, istituzioni, staff di organizzazioni, ecc.), o dal manifestarsi, in seguito alla situazione di emergenza, di situazioni problematiche pregresse. È pertanto necessario, al fine di assicurare alti standard di tutela e prevenzione, che siano previste formazioni specifiche di tutti gli operatori che lavorano in emergenza a stretto contatto con i bambini, con gli adolescenti e con le loro famiglie, per ampliare le loro competenze nell'ambito della relazione educativa, nella promozione di strategie resilienti di superamento del trauma e nel riconoscimento dei segnali di maltrattamento ed abuso.

Mettere al centro i diritti dei più piccoli affinché siano soggetti attivi della comunità a cui appartengono, e adottare quindi azioni di *empowerment*, comporta la necessità di investire in attività di prevenzione prima del verificarsi dell'emergenza. Questo dovrebbe concretizzarsi attraverso specifiche attività educative, formative e di informazione sui rischi e le emergenze rivolte ai bambini e agli adolescenti, ma anche agli adulti che si occupano di loro. Oltre ai percorsi di autoprotezione, è prioritario porre l'accento sulla sicurezza degli edifici, sia nella fase di ricostruzione che in quella ordinaria.

Da ultimo, ma non meno importante, si evidenzia la necessità di prendere in considerazione il punto di vista di bambini e ragazzi in tutte le fasi di un'emergenza; essi devono poter partecipare ai processi decisionali sia nelle fasi dell'emergenza, che in quelle della ricostruzione.

Bibliografia

- Save the Children (2017), *Ancora a rischio, proteggere i bambini dalle emergenze*, Save the Children Italia Onlus.
- Save the Children (2017), *Linee di indirizzo per i piani d'emergenza*, Save the Children Italia Onlus.
- Save the Children (2017), *Terremoto in Italia centrale: l'intervento di Save the Children*, Save the Children Italia Onlus.
- Save the Children Italia, Università degli Studi di Padova (2017), *L'impatto degli eventi sismici in Italia Centrale sui diritti dei bambini e degli adolescenti. Un'analisi dei dati correnti e delle interviste a testimoni privilegiati*, <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-degli-eventi-sismici-italia-centrale-sui-diritti-dei-bambini-e-degli-adolescenti.pdf>.

26. L'esperienza dell'associazione di volontariato Psicologi per i popoli

di Massimo De Santis

26.1. Premessa

La mattina del 9 gennaio 2017 nel piccolo borgo di Posta (Ri) era in programma la prima delle due giornate dedicate al convegno internazionale dal titolo *Individui, Comunità ed Istituzioni in Emergenza - Intervento psico socio pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe*.

Pioveva abbondantemente, la temperatura era freddissima, facendo temere che di lì a poco sarebbe potuto venire a nevicare; cosa molto frequente da quelle parti in quel periodo. Forse ad Amatrice che si trova poco più su, già stava nevicando.

Mentre mi dirigevo verso il piazzale adiacente l'edificio scolastico, contenente sia la scuola che gli uffici di *Velino for Children*, i miei pensieri si soffermarono su alcuni aspetti del contesto ambientale, fortemente segnato dal sisma (crepe sui muri, ponteggi ecc.). Accanto agli evidenti segni di danni strutturali, notavo un lenzuolo bianco parzialmente sfilacciato dove era stato scritto con vernice di colore blu: *“Il coraggio di reagire nelle nostre terre belle e difficili”*.

Quella frase faceva da cornice al tutto, ad una situazione di criticità e resilienza allo stesso tempo.

Il mio intervento al convegno iniziava proprio da qui, dalla descrizione del forte simbolismo che il microcosmo emergenziale di quel piazzale esprimeva: *“sisma-scuola-infanzia-coraggio-reazione-difficoltà-bellezza-territorio ecc.”*.



Immagini della Comunità Montana del Velino
- Gennaio 2018

26.2. Psicologi per i Popoli nel progetto “Tutori di Resilienza”

Psicologi per i Popoli-Federazione-*Onlus* è una associazione di volontariato che rappresenta a livello nazionale le associazioni di volontariato degli psicologi dell'emergenza PXP presenti in molte regioni italiane.

Attraverso le competenze, le conoscenze e le abilità proprie della psicologia dell'emergenza, i professionisti delle varie associazioni territoriali di Psicologi per i Popoli si attivano per portare assistenza alle persone, alle famiglie, ai gruppi ed alle comunità colpite da calamità, disastri, gravi incidenti, emergenze umanitarie ed emergenze di tutti i giorni; opera anche nella scomparsa improvvisa di persone coadiuvando i familiari, le forze dell'ordine e del soccorso e le altre associazioni di protezione civile.

Psicologi per i Popoli - Federazione, che d'ora in avanti definiremo con l'acronimo PXP, è una associazione iscritta nell'elenco Centrale delle Organizzazioni Nazionali di Protezione Civile ed è convenzionata col Dipartimento della Protezione Civile.

La psicologia dell'emergenza copre un ambito assai ampio di studio e applicazione delle conoscenze psicologiche in situazioni critiche fortemente stressanti, che mettono a repentaglio le *routine* quotidiane e le ordinarie capacità di *coping* degli individui e delle comunità di fronte ad avversità di ampia magnitudo, improvvise e urgenti. Esse sono determinate da eventi di grande dimensione collettiva (maxiemergenze) o anche da circostanze gravi ma più circoscritte della vita quotidiana (Pietrantoni, Ranzato, 2016; Pietrantoni, Prati, 2009; Axia, 2006).

Gli psicologi dell'emergenza di PXP si occupano quindi sia delle persone direttamente coinvolte in eventi critici (vittime primarie), sia dei loro familiari e amici e delle persone che sono state testimoni dello stesso evento (vittime secondarie), sia dei soccorritori (vittime terziarie) e della comunità ove gli eventi critici si sono verificati (Sbattella, Tettamanzi, 2013; Friedman *et al.*, 2002).

Gli interventi sono rivolti prevalentemente a persone normali, che reagiscono normalmente a situazioni che sono da considerarsi anormali, quali gravi incidenti, terremoti, catastrofi ecc. e sono volti all'individuazione di coloro che rischiano di incorrere in problematiche psicologiche o sociali gravi a causa dello *shock* provocato dall'evento traumatico (Cimbro, 2006; Giannantonio, 2003; Lo Iacono e Troiano, 2002; Young B.H. *et al.*, 2002).

Al fine di migliorare le modalità di intervento, gli psicologi di PXP effettuano periodicamente attività di formazione specialistica con alcune simulazioni d'intervento *in vivo*.

Nel corso dell'intervento in un contesto emergenziale, provvedono al pronto soccorso psicologico, alla tutela delle fasce deboli della popolazione, a contribuire ai ricongiungimenti familiari, alla gestione delle dinamiche nei campi di accoglienza e nei gruppi.

Immediatamente dopo l'evento, provvedono anche alla decompressione emotiva, alla rielaborazione delle esperienze, alla gestione del lutto traumatico, ai progetti di intervento e di supporto psico sociale alle comunità ed alle istituzioni.

Nel sisma del Centro Italia del 2016 gli psicologi delle varie associazioni di Psicologi per i Popoli sono intervenuti nella gestione della prima emergenza. Fin dalle prime ore della mattinata del 24 agosto, PXP Lazio e PXP Abruzzo si sono trovate ad operare presso l'Ospedale di Rieti (successivamente nell'obitorio improvvisato e poi nel corso dei riti funebri collettivi) a supportare i familiari durante il riconoscimento dei propri cari deceduti. Nel frattempo intervenivano anche le associazioni dell'Emilia Romagna, della Toscana e del Trentino. Il tutto veniva coordinato dalla Presidente di Psicologi per i Popoli - Federazione, la dottoressa Donatella Galliano.

Nei giorni successivi molto si è lavorato all'interno delle tendopoli ubicate in prossimità dei centri urbani colpiti dal sisma, in particolare nel "Campo Friuli" e "Sant'Angelo" nei pressi di Amatrice e nelle strutture alberghiere dell'Italia Centrale dove nel frattempo erano stati trasferiti gli sfollati. Nella tendopoli "Campo Friuli" interessante è stata l'esperienza della "Ludoteca" autogestita direttamente dai ragazzi ospiti nel campo, realizzata da Psicologi per i Popoli Emilia Romagna unitamente alla Croce Rossa italiana. PXP in quanto facente parte della Colonna Mobile Nazionale di Protezione Civile, opera sotto la direzione ed indirizzo del Dipartimento di Protezione Civile.

Attraverso l'analisi dei bisogni e del contesto emergenziale, ci si è resi conto immediatamente dell'importanza per le popolazioni che di lì a poco avrebbe potuto avere la riapertura delle scuole.

Infatti, l'evento sismico si è verificato il 24 agosto 2016 e la riapertura delle scuole era in programmazione tra il 10 ed il 15 settembre successivo. L'Associazione Psicologi per i Popoli Trentino, presente ad Amatrice insieme alla Protezione Civile della Provincia Autonoma di Trento, che nel frattempo stava provvedendo alla costruzione del complesso scolastico provvisorio in località San Cipriano di Amatrice, ha fornito il proprio contributo anche per l'avvio di quella scuola "immateriale" composta dagli *alunni* e dalle loro *famiglie*, dal *personale docente* ed *amministrativo*.

Psicologi per i Popoli, quindi, immediatamente si è messa a disposizione delle Istituzioni Scolastiche locali e del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca che nel frattempo aveva costituito *in loco* un *task force* di coordinamento ed intervento.

L'Associazione Psicologi per i Popoli-Federazione, con nota n. 0006530 del 6.9.2016 del MIUR, Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione e la Partecipazione, è stata accreditata come soggetto operante per le "*operazioni di supporto alle attività scolastiche ed extrascolastiche per le zone colpite dal sisma del Centro Italia*". In occasione della riapertura delle attività scolastiche alcuni psicologi di *Psicologi per i Popoli* hanno partecipato a riunioni ed incontri con i docenti delle scuole di Amatrice (Ri), con i rappresentanti del MIUR e delle varie associazioni di volontariato che operavano nei territori interessati dal sisma, sotto il coordinamento e la supervisione del Prof. Vaccarelli dell'Università agli Studi dell'Aquila.

L'Associazione Psicologi per i Popoli ha partecipato quale Associazione operante nei territori colpiti dal Sisma del Centro Italia alle varie attività di coordinamento presiedute dai componenti del Gruppo di Lavoro del MIUR D.D. 919/2016.

Nell'ambito delle attività promosse da *Velino for Children*, che nel frattempo per conto della Comunità Montana Valle del Velino e della *task force* del Miur per l'emergenza coordinava gli interventi pedagogici e psicosociali sul territorio della provincia di Rieti, l'Associazione PXP ha svolto attività nell'ambito scolastico prevalentemente con insegnanti, personale ATA e con i genitori degli alunni delle scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado di Antrodoco, Borgovelino e Canetra di Castel Sant'Angelo (Ri).

Analoghe iniziative sono state intraprese in provincia di Teramo dove Psicologi per i Popoli Abruzzo, coordinato dalla Presidente, la dottoressa Maria Chiorazzo, ha aderito al progetto "*Growing up*" – Scuole aperte ed inclusive – previsto dal POR FSE Abruzzo 2014-2020 nel comprensorio scolastico di Torricella-Civitella.

In Umbria, sempre in ambito scolastico, numerose iniziative sono state intraprese da PXP al fine di contenere il disagio emotivo di insegnanti e genitori, in particolar modo nella zona di Foligno (Pg), nell'Istituto Comprensivo Beata Angelica.

Contestualmente, docenti dell'Associazione Psicologi per i Popoli Abruzzo hanno collaborato al progetto "A scuola di resilienza: apprendere e insegnare dopo una catastrofe", per la formazione degli insegnanti di Amatrice (Ri) e delle provincie di Rieti, Teramo e L'Aquila, curato da *Velino for Children* (Comunità Montana del Velino) e coordinato dall'Università degli Studi di L'Aquila e dai rispettivi Uffici Scolastici Provinciali. Ha fornito numerosi contributi e strategie nell'ambito delle tematiche "Tutori della resilienza: ruolo genitoriale e gestione delle emozioni" e "Alleanze educative, ruolo genitoriale e gestione delle emozioni".

Al fine di dare continuità agli interventi di supporto psicologico, coesione sociale e prevenzione del disagio effettuati nei confronti delle popolazioni generale ed a quanto realizzato da Psicologi per i Popoli Trentino, coordinati dal dott. Ranzato Luigi, è stato redatto il progetto "Tutori di Resilienza". L'obiettivo generale del progetto è stato quello di fornire alle famiglie, agli insegnanti ed al personale amministrativo, che opera in ambito scolastico, un supporto psico-sociale finalizzato a creare le condizioni fondamentali per promuovere la resilienza nella popolazione studentesca delle zone colpite direttamente o indirettamente dal sisma del Centro Italia del 2016 e del 2017.

Per gli studenti che vivono in un contesto di vulnerabilità, oltre allo sviluppo delle proprie risorse individuali, assumono una valenza di protezione su cui poter contare: la famiglia, la scuola ed anche l'appartenenza ad un gruppo (formazioni sociali dove lo sviluppo del soggetto è legato all'interazione con gli altri) (Garmezy, 1985). Il concetto di resilienza si connota per essere una modalità dinamica e presuppone la presenza di un processo di adattamento in cui le persone in difficoltà hanno la possibilità di riorganizzarsi e riparare le ferite in un'ottica di ricostruzione personale e sociale.

Essere resilienti sottintende il percepire al tempo stesso il dolore ed il coraggio, affrontando le difficoltà grazie alle proprie risorse personali, relazionali e contestuali (Higgins, 1994). È noto che un approccio orientato alla resilienza è particolarmente prezioso per la sua attenzione ai processi di recupero successivi agli eventi critici ed al superamento di condizioni di disagio ostinate.

L'essere umano messo a confronto con disagi e traumi può con l'aiuto degli altri, organizzare strategie di ripresa invece di soccombere alla patologia (Castelli, 2011). Infatti la resilienza viene intesa come costruito multidimensionale, sintesi dell'interazione tra i fattori di rischio ed i fattori protettivi di una comunità in un contesto stressante o traumatico. Il lavoro

svolto ha avuto quale obiettivo il superamento del concetto problematico della ineluttabilità degli effetti negativi del trauma e conseguente patologizzazione dell'esperienza vissuta. A tal fine si è operato per quanto possibile all'elaborazione del trauma contribuendo ad un processo di mentalizzazione tale da permettere ai soggetti destinatari di attribuire una forma ed un significato all'inondazione di emozioni, immagini e sensazioni, proprie dell'evento traumatico vissuto.

Il *focus* è stato rivolto alla prevenzione del disagio, allo sviluppo dei fattori di protezione ed al sostegno nell'ambito della relazione con i *tutori della resilienza*, che, nella fattispecie, sono gli adulti: essi hanno il ruolo essenziale di promuovere “la cicatrizzazione ed il superamento delle ferite psicologiche”. Si è proceduto quindi a promuovere e sviluppare la resilienza in tutti gli attori della comunità scolastica attraverso attività di arricchimento strumentale cognitivo, ed emotivo-espressivo.

È noto che, affinché il processo di resilienza si avvii e promuova l'adattamento, l'individuo deve riuscire ad integrare l'intensa esperienza della crisi con la propria identità personale e sociale (Walsh, 2008). Il modello psicologico di riferimento di volta in volta attuato è stato quello “psico-socio-educativo”.

Per chi opera in emergenza è importante aver presente quanto affermato dalla OMS in relazione al concetto di *benessere* inteso come la non semplice assenza di una malattia, ma che sottende anche l'aspetto psicologico e relazionale oltre che biologico.

Determinanti per avviare il processo di normalizzazione della situazione scolastica sono stati anche i fattori interni alla scuola, quali il clima sociale, la relazione, il sistema dei valori trasmessi e le buone prassi educative. Nel corso degli incontri con gli insegnanti e i genitori, si è cercato di promuovere e favorire la creazione del clima relazionale anche attraverso la condivisione delle proprie esperienze e delle emozioni provate a seguito del terremoto. In particolare, con gli insegnanti sono stati effettuati incontri sia personali attraverso l'istituzione dello sportello d'ascolto, che di gruppo, al fine di migliorare e facilitare le dinamiche relazionali nell'équipe “Scuola”. L'obiettivo è stato quello di promuovere e sviluppare uno stile di comunicazione assertivo, di *problem solving* e soluzione creativa dei conflitti. Stessa modalità è stata adottata con il gruppo dei genitori ai quali, nel corso del primo incontro, tra le altre cose, è stato chiesto “*Cosa vorreste chiedere ad uno/a psicologo/a dell'emergenza?*”.

Negli incontri il nostro impegno è stato rivolto, come detto, al contenimento delle emozioni negative provate in occasione delle scosse, per favorire l'attenuazione dei vissuti di colpevolizzazione, angoscia e senso di vulnerabilità che sovente accompagnano le persone dopo un evento critico. Infatti, in seguito ad un evento traumatico, si assiste spesso alla paradossale colpevolizzazione delle vittime (Cimbro, 2006; Teigen, Jensen, 2011).

Abbiamo illustrato a tutti i destinatari del nostro progetto le varie modalità in cui si manifesta la paura: “*Paura nella pancia e paura nella testa*”, descrivendo le tipiche reazioni di paura che possono avere le persone al presentarsi di un pericolo.

In risposta alle domande sulla gestione del rapporto con i bambini, abbiamo puntato molto sull’aspetto del saper assicurare protezione e sicurezza, dell’importanza della verbalizzazione e della normalizzazione con la creazione di una base ferma e sicura alla quale il bambino potrà appoggiarsi nel momento in cui si procederà a ristabilire la quotidiana *routine* (Stanulovic, 2005). Abbiamo proceduto a sensibilizzare i genitori sulla necessità di realizzare l’ascolto attivo del bambino, porgendo attenzione ed empatia a ciò che egli esprime e racconta anche se in forma irrealistica, di accogliere in qualche modo la verità soggettiva del racconto del bambino e di consentirgli di esprimere le proprie emozioni al fine di alleviare, ridurre e allentare la tensione. Abbiamo spiegato loro che la normalizzazione può essere promossa anche semplicemente spiegando al bambino che anche altri, di fronte al terremoto, hanno avuto le sue stesse reazioni. Quindi, è normale aver agito in quel modo: è normale aver avuto paura. È importante incoraggiare il bambino anche attraverso il nutrimento della sua autostima, che potrebbe essere minata dal senso di impotenza causato dall’esperienza traumatica.

Abbiamo insistito molto sull’azione sinergica e sulla continuità di intenti nel rapporto casa-scuola. Ai genitori è stato suggerito di limitare l’esposizione dei ragazzi ai telegiornali e/o ai programmi televisivi incentrati prevalentemente sulle conseguenze del terremoto; si tratta di ridurre il prima possibile ed il più possibile l’esposizione dei ragazzi agli *stressor* collegati direttamente o indirettamente alla situazione emergenziale.

Nel sisma del Centro Italia, elementi ad elevata caratterizzazione *stressoria* sono stati gli strumenti di rilevazione da remoto del fenomeno sismico. Le applicazioni scaricate sugli *smartphone* che in tempo quasi reale (10-15 minuti) consentono di conoscere l’epicentro, la durata e la *magnitudo* degli eventi sismici che avvengono in una determinata area geografica e di condividere l’informazione via social o SMS. Queste *App* determinano una esposizione costante agli stimoli emozionali disfunzionali determinati dal terremoto, anche in assenza di una diretta percezione dell’evento. Lo stato di *iper arousal*, cioè lo stato di eccitazione caratterizzato da un maggior livello attentivo e cognitivo di vigilanza e di reazione, risulta rimanere sempre attivato. Quello che di fatto distingue le reazioni di paura umane, da quelle di altri animali, non è tanto la maniera in cui la paura si esprime, quanto gli stimoli d’innescio che attivano il meccanismo di valutazione del sistema difensivo (LeDoux, 2003). Nel corso degli incontri abbiamo suggerito, quindi, di limitare le occasioni di ri-esposizione anche indiretta, agli

stressor che in qualche modo possono contribuire a determinare una maggior complessità delle situazioni emotive soggettive.

Durante gli incontri alcuni insegnanti hanno riferito che in alcune classi, soprattutto quelle delle scuole secondarie di primo e secondo grado, i ragazzi avevano collocato su di un mobile o uno scaffale, una bottiglietta di plastica trasparente riempita per metà, a mo' di rudimentale sismografo. Come si può facilmente immaginare, durante il corso delle lezioni l'attenzione degli studenti era spesso indirizzata non sull'insegnante ma sull'eventuale movimento dell'acqua all'interno della bottiglietta. Tale metodo è stato utilizzato poiché gli insegnanti vietavano l'utilizzo del cellulare in aula e quindi l'impossibilità di far riferimento alle applicazioni di rilevamento sismico.

Nel progetto "Tutori di Resilienza" si è ritenuto di svolgere attività di supporto psico sociale anche al *personale tecnico e amministrativo* della scuola per l'acquisizione di tecniche di gestione della comunicazione, dei conflitti e delle tensioni che si potrebbero creare con le altre componenti della scuola, gli insegnanti, i genitori e gli studenti.

In sintesi con il progetto "Tutori di resilienza", l'associazione Psicologi per i Popoli ha contribuito a promuovere la complessa dinamica esistente tra i fattori di rischio e i fattori di protezione, al fine di alimentare l'alleanza all'interno della comunità scolastica.

Bibliografia

- Bonfiglio N.S., Renati R., Farneti P.M. (2012), *La Resilienza tra rischio ed opportunità*, Alpes, Roma.
- Castelli C. (2012), *Droit, continuitè culturelle et resilience en situation de catastrophe naturelle. Temoignage depuis des tremblements de terre en Italie et en Haiti*, in Meyer-Bisch P. (a cura di), *L'enfant témoin et sujet*, Schulthess, Genève.
- Castelli C. (a cura di) (2011), *Resilienza e Creatività*, FrancoAngeli, Milano.
- Ciceri M.R. (2001), *La Paura*, il Mulino, Bologna.
- Crocq L.S., Huberson B., Vraie (2011), *Gestire Le Grandi Crisi*, Giunti, Firenze.
- Cimbro C. (2006), *Reazioni emotive alle emergenze negli adulti e nei bambini*. <http://psicotraumatologia.org>.
- Garmezy N. (1985), *Stress-resistant Children: The Search for protective factors*, in Stevenson J.E. (a cura di), *Recent research in developmental psychopathology*, Pergamon Press, Oxford.
- Giannantonio M. (a cura di) (2003), *Psicotraumatologia e Psicologia dell'Emergenza*, Ecomind, Salerno.
- Higgins G.O. (1994), *Resilient adults: Overcoming a cruel past*, CA Jossey-Bass, San Francisco.

- LeDoux J. (2003), *Il Cervello Emotivo*, Baldini Castoldi Dalai, Milano.
- Lo Iacono A., Troiano M. (2002), *Psicologia dell'Emergenza*, Editori Riuniti, Roma.
- Pietrantoni L., Prati G. (2009), *Psicologia dell'Emergenza*, il Mulino, Bologna.
- Sbattella F. (2009), *Manuale di Psicologia dell'Emergenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Sbattella F., Tettamanzi M. (2013), *Fondamenti di Psicologia dell'Emergenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Stanulovic N.K. (2005), *Psicologia dell'Emergenza. L'intervento con i bambini e gli adolescenti*, Carocci, Roma.
- Vaccarelli A. (2016), *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Wolsh F. (2008), *La resilienza familiare*, Raffaello Cortina, Milano.
- Zuliani A. (2017), *Azioni e Reazioni nell'emergenza*, EPC, Roma.

27. Dal trauma alla trama.

SETA: Strategie di Elaborazione del Trauma attraverso le Arti performative

di *Umberto Mauro Salvatore Caraccia, Federica Scappa*

27.1. Introduzione: il metodo SETA

Le seguenti indicazioni teorico-operative intendono portare attenzione sui dispositivi dell'intervento *SETA* ed esplicitare una strategia complessa ed articolata che vede il teatro, il circo, e l'arte performativa a supporto dell'elaborazione del trauma in contesti di emergenza e post-emergenza. Molta attenzione viene data alla bellezza e alla cura di cui il processo creativo è portatore, oltre alla sua capacità di attivare un rapporto dialogico tra psiche profonda e principio di realtà dove la narrazione dell'esperienza assume un ruolo cruciale per far emergere la trama sepolta nel trauma.

SETA nasce dalla scelta di codificare una strategia complessa a supporto dell'elaborazione del trauma psicosociale applicabile in contesti di emergenza e post-emergenza, attraverso dispositivi artistici tesi alla promozione del benessere e all'implementazione delle abilità sociali.

Intendendo per promozione del benessere un «processo che consente alle persone di esercitare un maggiore controllo sulla propria salute e di migliorarla» (WHO, 1986, p. 113) ed intendendo per salute: «uno stato di completo benessere fisico, sociale e mentale, e non soltanto l'assenza di malattia o di infermità» (WHO, 1948). Pertanto *SETA* tende ad inserirsi in linea generale in quel processo psicopedagogico capace di attivare risorse *Life Skills*, intese quest'ultime come «le capacità di adottare un comportamento positivo e adattivo che permetta agli individui di affrontare in modo efficace le necessità e le sfide quotidiane» (WHO, 1993, p. 113).

L'applicazione di *SETA* ha radici nell'esperienza pedagogica *Campo d'Arte* realizzata in un contesto di periferia e nello specifico presso lo Spazio Famiglie del Comune di Rieti, i cui risultati sono raccolti nel testo *Campo D'Arte Educazione alla Vita - esperimenti di pedagogia in periferia* (Caraccia, Scappa, Vernacotola, 2014) e che ha visto il riconoscimento

da parte della Regione Lazio come Buona Prassi in Ambito Culturale, anche se a livello embrionale *SETA* prende spunto da alcuni dispositivi derivanti dall'esperienza dell'emergenza post-sismica aquilana a supporto delle popolazioni colpite dal drammatico evento. Ha inoltre basi nelle evidenze analitiche che delineano il complesso meccanismo della creatività artistica e della sua capacità di ottenere rapporti dialogici tra il contingente e la sfera profonda dell'individuo.

Gli obiettivi generali oggi, alla luce delle esperienze fatte e degli interventi in emergenza e post-emergenza nei territori afferenti alla VI Comunità Montana del Velino, possono essere sintetizzati nella:

- delineazione di *Mappe Immaginali* consapevoli ed adattive che agiscono su due livelli, quello intrapsichico profondo e quello della realtà contingente, con funzione di alto valore pedagogico di resilienza;
- cura delle immagini ferite e sofferenti, traumatizzate e traumatiche, tenendo conto del fatto che se le immagini psichiche che ci attraversano sono sofferenti e ferite, anche la nostra visione del mondo, le nostre percezioni, la nostra considerazione delle relazioni interpersonali e di rapporto con i luoghi e l'ambiente, il nostro modificare gli eventi ed essere modificati da essi sarà sofferente. Pertanto una strategia di elaborazione del trauma deve prendersi cura delle immagini nutrendole di bellezza e mettendosi in ascolto di esse mediante una narrazione profonda, mediante un atto imago-narrativo, la cui sorgente primaria è l'esperienza del corpo cui energetica sintomatologica viene incisa dagli eventi a forte impatto emotivo con una serie di risposte e cluster fisiologici e psicologici.

Nell'intervento *SETA*, tre sono le direttrici principali di concezione operativa: il corpo, l'approccio delle arti integrate che trattengono in sé dispositivi derivanti dall'antropologia teatrale (Barba, 2005, pp. 6-20), dal Teatro Laboratorio di Jerzy Grotowski (1968) e dai dispositivi derivanti dal circo, specificamente dalle discipline di funambolismo, e in ultimo da una particolare visione del trauma e del sintomo.

Il corpo in questa sede è inteso nell'accezione fenomenologica, per meglio comprendere questa visione ci può venire in aiuto la riflessione seguente:

(...) Accade però che l'esperienza originaria che noi abbiamo del nostro corpo, il nostro modo di sentirlo e di viverlo non sia né di ordine chimico né di ordine biologico, ma appartenga all'ordine di quell'esperienza per la quale noi sentiamo il nostro corpo come una certa potenza sul mondo e il mondo come il punto d'appoggio del nostro corpo, in quell'implicanza reale per cui ho la posizione degli oggetti tramite quella del mio corpo e la posizione del mio corpo tramite quella degli oggetti del mondo. Fare di questa implicanza reale un prodotto della coscienza, che, come unica soggettività, riduce il corpo e il mondo a suoi oggetti,

significa far passare per originaria una sua rielaborazione astratta, e ipocrita per giunta, perché, senza menzionarlo, sottintende, al suo punto di vista che riduce il mio corpo a oggetto del mondo, il punto di vista del mio corpo, senza il quale un mondo non si disporrebbe intorno a me e nulla comincerebbe a esistere. L'enunciato di Sartre, "lo psichico è il corpo", a questo punto diventa comprensibile, a condizione però che il corpo non sia inteso platonicamente come una materia inerte a disposizione dell'anima, o come un mero segno fisico di trascendenti significati psichici, ma come ci invita a pensarlo la fenomenologia quando, al dualismo anima e corpo, sostituisce quell'originaria correlazione corpo-mondo, per cui noi ci sentiamo al mondo non come corpi estesi (*Körper*), ma come corpi viventi (*Leib*) che si immettono in quella corrente di desiderio che produce l'azione e fa del corpo non l'ostacolo da superare, ma il veicolo nel mondo *e vivere il mondo* (corsivo nostro) (...) (Galimberti, 2005, pp. 221-240).

I dispositivi artistici possono essere intesi in questa sede come:

- mezzi privilegiati per osservare le sfere profonde dell'individuo in quanto, come emerge dalla letteratura analitica, «l'inconscio, *la psiche* (corsivo nostro), produce drammi, invenzioni poetiche, è teatro» (Hillman, 1983, p. 47). E ancora, se la naturalezza ed essenza della psiche emerge nel sogno ed esso ha una struttura drammatica dove «chi sogna è scena, attore suggeritore, regista, autore pubblico e critico insieme» (Jung, 1947-1954, p. 285), si conviene che la via règia per accedere alle sfere profonde della psiche e far emergere una narrazione consapevole del proprio stato emotivo e attivare un rapporto dialogico con tale sfere profonde, è il dramma;
- mezzi privilegiati per implementare i livelli di *life skills* ed attuare un processo dove il corpo sia consapevole di se stesso, respiro, coordinazione, variazioni di peso, consapevolezza, rischio controllato, per percepire e narrare gli impulsi fisici come immagini psichiche, metafore poetiche, storie.

L'approccio al trauma, in questa sede, non viene visto solo nella sua espressione sintomatologica aderente ai quadri della psicopatologia, ma come ferita e feritoia che conduce alla psiche e tal riguardo la riflessione portante dell'intervento *SETA* può essere esplicitata in estrema sintesi nel fatto che la sfera sintomatologica non è solo manifestazione da sanare, ma anche manifestazione della psiche e del suo *patos*, che attraverso il sintomo domanda attenzione, e pertanto essendo il sintomo una via che conduce alla psiche c'è il rischio che eliminandolo, senza averlo ascoltato, si elimini anche la via che conduce ad essa (Hillman, 1989).

Con questa breve premessa si è voluto delineare un percorso di costruzione di metodo mettendo in rilievo obiettivi, principi e riflessioni. Di seguito verrà affrontato in maniera più dettagliata l'intervento *SETA* con lo scopo di dimostrare come l'arte sia un valido strumento per attivare un rapporto dialogico tra mondo intrapsichico e mondo contingente e dar vita

a funzioni trascendenti e narrazioni che consentono di intraprendere il sentiero che porta a divenire consapevole la trama nascosta nel trauma.

27.2. Assunti di base dell'intervento SETA

Il primo assunto di base dell'intervento SETA è rappresentato dalla *narrazione come mezzo di esplorazione e di organizzazione dell'esperienza*, intesa questa nella sua accezione verbale, para-verbale, e non verbale a carattere intrapsichico e di adattabilità sociale. Questo assunto ha basi sul terreno delle evidenze della letteratura analitica in cui la narrazione, derivante dal rapporto dialogico tra il contingente e la sfera profonda, viene intesa come fondante dell'attività psichica dell'individuo e del collettivo.

L'evidenza analitica chiarisce che la psiche non solo ha fondamento nella struttura del cervello, ma si compone della sua stessa attività narrativa (Hillman, 1983). La narrazione permette di organizzare l'esperienza vissuta (Bruner, 1992) e caratterizzare il mondo in cui il soggetto vive, oltre che differenziare e integrare le funzioni del mondo tendente al soggettivo, ossia quello intrapsichico e profondo con quelle tendenti all'oggettivo regolato da leggi di derivazione logico-deterministiche.

Le strategie empiriche di elaborazione del trauma, delineate nell'intervento SETA, pongono quindi l'accento su quella specifica narrazione in grado di attivare una funzione che *trascende* (Garufi, 1991) il contingente e la sfera profonda dell'individuo, pur contenendoli entrambi, e tiene a mente come il trauma sia ferita e feritoia per accedere al profondamente personale dell'individuo. L'arte in questo senso e metafora è il Carro, è Caronte, è Ermete, che ci trasporta verso quel profondamente personale.

Il secondo assunto di base dell'intervento SETA è il *senso secondo* in grado di prestare attenzione all'atto imago-narrativo, di coglierlo e raccogliarlo, di percepirlo, sentirlo ed intuirlo attraverso un *senso psicologico* (Hillman, 1991): cogliere e raccogliere il non letterale insito nel concretismo, per disincastarci dall'ombra somatizzante della patologizzazione del trauma, per portare a consapevolezza l'*Eidos ferito*. Questa attenzione-condizione consente, inoltre, di immergerci in un divenire in cui la consapevolezza psicofisica viene delineata dall'*hic et nunc*, oltre che sviluppare modalità di pensiero divergente ed integrare stili resilienti capaci di cogliere e raccogliere l'esperienza traumatica vissuta, non solo come patologia, ma anche come opportunità di conoscenza profonda di parti complessuali di sé.

Il terzo assunto è rappresentato dal *rapporto dialogico* tra mondo intrapsichico e principio di realtà, che si instaura nell'atto creativo. Questo rapporto dialogico si esprime per rappresentazioni immaginali dotate di

senso e quindi in grado di dare corpus al mondo perché un mondo che non assume il corpus di immagine risulta privo di esperienza (Jung, 1954).

I tre assunti teorici di base sopra descritti orientano un lavoro teso rintracciare ed attivare una *mappa immaginale adattiva* sia dal punto di vista intrapsichico che dal punto di vista del principio di realtà contingente, in cui l'immagine non è solo intesa come «immagine grafica o visiva ma come un insieme di percezioni, pensieri, idee, emozioni, comportamenti, relazioni, interazioni e identità direttamente organizzate da un motivo centrale secondo diverse combinazioni e variazioni. Inoltre, queste reti o *mappe immaginali* (corsivo nostro) si collegano ed interagiscono con le esistenti strutture collettive di significato a tutti i livelli presenti nel linguaggio e nella cultura; il deposito di quelle esperienze e credenze condivise che sono parte delle formazioni collettive delle presentazioni semantiche» (Papadopoulos, 2008, p. 117).

27.3. Dispositivi applicati

I dispositivi scelti per l'applicazione di *SETA* sono arti di tipo performativo, privilegiando il circo e il teatro, come occasioni di sospensione dell'ordinario per aprire una parentesi spazio temporale di contatto intrapsichico e psicofisico, per poi integrarla con l'ordinario stesso.

In contesti di emergenza e post-emergenza, o più in generale in contesti liminali, si crea una frattura, un limite, un confine, tra il nostro vivere quotidiano e una situazione extra-quotidiana, e si cerca di vivere in e di questa frattura, adottando e sviluppando strategie resilienti. Questi sono i contesti in cui si sviluppano quelli che vengono definiti drammi sociali (Turner, 1986), conseguenze date dalla rottura delle tradizionali norme del vivere quotidiano. Queste occasioni rappresentano il seme da cui si sviluppa il processo creativo: è nel momento di crisi e rottura che l'individuo, per sua natura, adotta tutte le sue strategie per reagire al cambiamento. Se intorno a sé c'è distruzione, per completare ed equilibrare la realtà c'è assoluto bisogno di creazione. In tutta la sua storia, l'uomo ha sempre tentato di reagire con atti creativi ad eventi traumatici: l'arte, o meglio il teatro e la performance, con la sua sospensione di spazio e tempo, ha da sempre giocato un ruolo fondamentale. Un esempio meraviglioso è rappresentato dalla nascita della danza Butoh in Giappone: le conseguenze della Seconda Guerra Mondiale e del lancio delle due bombe atomiche, ha stimolato una importante frattura artistica e culturale con la rigidità degli schemi performativi del passato, generando un tipo di arte performativa libera, non codificata ma che si sviluppa per immagini.

Il teatro è l'arte privilegiata perché vive dell'incontro, scambio, tra due elementi fondamentali e imprescindibili: un attore e uno spettatore (Gro-

towski, 1968). E questa ultima riflessione ha una rilevanza fondamentale per quanto riguarda la questione socio pedagogica nelle relazioni. *SETA*, che sintetizza interventi che prendono spunto da questo concetto, in un determinato dispositivo di avvale dell'utilizzo di un particolare ritmo e respiro comune, con lo scopo di creare un unico corpo vivente, in cui si interfacciano azioni e reazioni stimulate dall'ambiente fisico e sonoro, in un'unica improvvisazione generata dalle suggestioni interne dei partecipanti rese esterne con l'atto creativo teatrale. Questo è un particolare lavoro sul gruppo che permette di sviluppare la cooperazione in contesti di emergenza e post-emergenza per contenere ed isolare l'esperienza traumatica e per rafforzare i legami e le relazioni. Inoltre, il particolare respiro adottato e la concentrazione su di esso permette l'abbassamento del livello di tensione emotiva. Il dispositivo ha conclusione nella narrazione psicofisica comune: una sequenza di azioni organiche oppure un'immagine gruppale, dotata di senso, forma e riflessione profonda sulla composizione realizzata.

Un altro esempio di particolare dispositivo adottato dall'intervento *SETA* derivante dall'impostazione teatrale, narrativa e psicologica, descritta in premessa, è lo sviluppo della consapevolezza energetica. Per energia possiamo intendere: «vigore fisico, specialmente dei nervi e dei muscoli, potenza attiva dell'organismo (...); fermezza di carattere e risolutezza dell'azione (...); forza dinamica dello spirito, che si manifesta come volontà e capacità di agire (...); in fisica, energia di un sistema, l'attitudine del sistema a compiere un lavoro» (Istituto Dell'Enciclopedia Italiana, 1987, p. 266). L'energia di un corpo in scena non è solo forza fisiologica, ma è il modo in cui questa viene modellata e per quale scopo, secondo modalità che non sono della vita quotidiana (Barba, 2005). Usando come esempio questa ultima riflessione-affermazione derivante dall'antropologia teatrale, possiamo attribuire al significante "scena" i contenuti intrapsichici profondi dove non valgono le leggi ordinarie e al "quotidiano" il principio di realtà con le sue leggi di funzionamento adattive. Pertanto avremo due contesti di scopo dove l'energia viene modellata: il mondo intrapsichico profondo del soggetto ed il principio di realtà. Questo particolare dispositivo intende rendere consapevole il moto energetico interno di fronte a quello ordinario e aprire i presupposti al loro rapporto dialogico. Nello specifico, sempre con l'ausilio di un respiro profondo, i singoli partecipanti vengono invitati a memorizzare e concentrarsi sullo spazio circostante e sui suoi confini, per poi essere privati della vista, bendati. La privazione della vista contribuisce ad attivare l'immagine interna dello spazio memorizzato, che da un lato appartiene al principio di realtà in quanto i soggetti devono stare attenti a non imbattersi in ostacoli concreti, e dall'altro appartiene al mondo interno del soggetto dove l'azione è orientata dalle immagini. Il dispositivo, mediante una particolare camminata consapevole nello spazio, lenta e circo-

lare, ha compito operativo di far esplorare i cambiamenti energetici interni ed esterni in termini di rappresentazione psichiche e variazioni fisiologiche. Si nota subito che il rapporto dialogico, che ha un forte carattere di connessione, e la regolazione dell'energia fisica derivante dalla sua consapevolezza fisiologica, permettono ai soggetti di muoversi armoniosamente nello spazio. Il dispositivo ha conclusione nella narrazione dello stato immaginale intuito e sulla riflessione profonda dell'esperienza.

Per concludere, un altro particolare esempio di dispositivo utilizzato nell'intervento *SETA*, mutuato dalle tecniche di funambolismo, viene rappresentato dall'esperienza dell'equilibrio precario. Per equilibrio potremmo utilizzare una definizione fisiologica che lo vede come "costituito da più terminazioni sensorio motrici esterocettivi (visivi, uditivi, tattili) e propriocettivi (muscolari, tendinei, articolari e vestibolari). Il buon funzionamento di questi sistemi permette all'uomo di conservare la proiezione del suo centro di gravità all'interno del poligono di appoggio (Barba, 2011, p. 84). Il quadro centrale d'interesse *SETA* di questo dispositivo è rappresentato da una serie di azioni che hanno lo scopo di mantenere chiaro il centro di gravità in una situazione di equilibrio precario, di ritrovare il centro in una situazione instabile. Nello specifico, il soggetto viene posizionato ad una altezza di sicurezza su di una scala a forbice e con l'ausilio di un'astabilanciere da funambolo assume delle posizioni plastiche derivanti dalla disciplina stessa in grado di far sperimentare all'individuo una sequenza in movimento di micro equilibri e disequilibri fino al raggiungimento di baricentro adattivo di equilibrio. La metafora di questa operazione concreta risulta essere chiara in contesti di emergenza e di trauma dove l'individuo perde inizialmente i punti di riferimento e sorge la necessità di implementare mappe immaginali per assumere il nuovo baricentro adattivo. Anche questo dispositivo, come gli esempi precedenti, segue una modalità particolare di respiro con un'attenzione alla dinamica interiore ed ha il compito di far esplorare al soggetto i diversi centri di gravità in grado di mantenere un equilibrio psicofisico in contesti precari. Il dispositivo si conclude con la narrazione e la riflessione profonda dell'esperienza provata ed un *follow-up* sui benefici in termini attenzione e consapevolezza psicofisica.

Per concludere, possiamo affermare che se non si considera la persona nella sua completezza ponendola al centro del processo i dispositivi possono risultare inefficaci. È chiaro quindi che i dispositivi, per essere un valido supporto all'elaborazione del trauma, devono essere introdotti non in forma conduttiva ed auto-celebrativa (un percorso di *training analitico* su se stessi risulta essere efficace per ridurre tale rischio), ma in termini di facilitazione del processo creativo, oltre che ad avere una valida preparazione in merito.

27.4. Conclusioni

Questo contributo, oltre ad aver avuto l'obiettivo primario di esplicitare il più possibile un intervento complesso ed articolato, ha voluto condurre attenzione alle arti come attivatori di processi di resilienza e di supporto a quel prendersi cura della persona intesa nella sua interezza psicosociale, ponendola al centro in quanto portatrice di Anima, perché questa dimensione è vitale negli interventi di qualunque natura.

Si vuole concludere offrendo una raccomandazione per l'operatore che introduce i dispositivi. La modalità dovrà essere il più possibile non direttiva, esprimendosi come facilitatore di un processo creativo che ha innanzitutto il compito di promuovere un rapporto dialogico tra le componenti interne ed il principio di realtà, tenendo conto che il processo creativo si estrinseca ed ha cuore nella bellezza del prendersi cura.

Bibliografia

- Barba E., Savarese N. (2011), *L'arte segreta dell'attore, Un dizionario di antropologia teatrale*, Pagina soc. coop., Bari.
- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato*, tr. it.: Bollati Boringhieri, Torino.
- Galimberti U. (2005), *La casa di psiche*, Feltrinelli, Milano.
- Garufi B. (1991), *Un esempio di funzione trascendente*, in "Rivista di Psicologia Analitica", 43.
- Grotowski J. (1970), *Per un teatro povero*, tr. it.: Bulzoni, Roma.
- Hillman J. (1984), *Le storie che curano*, Raffaello Cortina, Milano.
- Hillman J. (1996), *Fuochi Blu*, tr. it.: Adelphi, Milano.
- Health Promotion Journal, Nutbeam (1986), *Health Promotion Glossary* (original Health Promotion Glossary) in WHO/HPR/HEP/98.1.
- Istituto dell'Enciclopedia Italiana, *Vocabolario della lingua italiana*, Vol. II, Roma, 1987.
- Papadopulos R. K. (2008), *L'umwelt, Jung e le reti di immagini archetipiche*, in "Rivista di psicologia analitica", 26, Astrolabio Ubaldini, Roma.
- Jung C.G. (1992), *Commento al libro tibetano della grande liberazione*, in *Opere*, Vol. 11, tr. it.: Bollati Boringhieri, Torino.
- Ottawa C. (1986), *For health promotion*, WHO/HPR/HEP/95.1. WHO, Geneva.
- Turner V. (1986), *Dal rito al teatro*, il Mulino, Bologna.
- WHO (1993), *Life skills education in schools*, Geneva.

Parte VI

Testimonianze e narrazioni

28. Una sindaca in emergenza

di *Maria Antonietta Di Gaspare*

Il 23 agosto 2016, per alcuni problemi di salute che mi stavano attanagliando ormai da circa una ventina di giorni, avevo un appuntamento a Roma per fare una risonanza magnetica; appuntamento alle 8 e, quindi, sveglia alle cinque, caffè ed esco di casa: la prima cosa che noto è un cielo strano, completamente coperto di nuvole, di stranissimi colori e forme, un cielo diverso. Salgo in macchina, accendo il motore e continuo a soffermare lo sguardo su quel cielo prima di partire; poi vado. Non penso più a quel cielo. Torno a Borbona verso l'ora di pranzo; il giorno seguente era il mio ultimo giorno di malattia e, alla luce dei risultati della risonanza magnetica, dovevamo decidere con il mio medico curante se era il caso di tornare al lavoro, ad Amatrice, la mia seconda patria, che da 20 anni mi vedeva da Forestale in ogni angolo del suo territorio: i sintomi non andavano via ed io non mi sentivo proprio in gran forma.

Ore 3:36, una manciata di secondi ed è cambiato tutto, come mai il pensiero umano potesse immaginare.

Alle 3:38 ero già per strada, a Borbona, a controllare cosa fosse successo: inizio ad incontrare i primi concittadini che saluto mentre continuo a camminare lentamente a bordo della mia macchina, finestrino tirato giù e sempre la stessa frase: “Tutti bene? Tra un po’ ripasso”. E poi le telefonate con i miei assessori e consiglieri “tu vai là, tu vai dall'altra parte”. Quanto vi sto raccontando è successo in 3, massimo 4 minuti. Stavano tutti per strada con le coperte sopra i pigiama, gli occhi impauriti di chi ha scoperto per la prima volta la forza indomabile della natura, quegli occhi rassegnati di chi per l'ennesima volta fa i conti con il terremoto: sì, per l'ennesima volta! Per me è già il sesto; il primo importante che ricordo è quello del 1979.

E mentre facevo il giro per Borbona, telefonata in Prefettura per capire cosa fosse successo, dove, quanto fosse successo. Ricevo come prima in-

formazione che l'epicentro del sisma è probabilmente Norcia; quindi, come d'abitudine, provo a chiamare qualche collega Sindaco per sapere se anche da loro è tutto a posto: prima telefonata a Sergio Pirozzi... occupato..., seconda telefonata a Stefano Petrucci... squilla libero... una voce disperata risponde e mi chiede aiuto, "sta tutto a terra correte ad aiutarci... correte". Riprovo con Sergio... ancora occupato, quindi, chiamo Massimo, il comandante della Stazione Forestale di Amatrice con il quale lavoro, praticamente da sempre... stessa dinamica, voce disperata: "Corri Mery, corri! venite ad aiutarci... non c'è più niente... credo sia pieno di morti". Indosso la divisa e corro.

Il 25 agosto un'orda di soccorritori invadeva Amatrice, non si riusciva a parlare con gli amici, con i conoscenti, non si comunicava tra noi: non potevamo prendere il caffè insieme, non c'era più nessuno a cui dare il buongiorno. Si camminava su cumuli di macerie, alla ricerca di punti noti per capire dove eravamo, in mezzo ad una sconosciuta moltitudine di persone, nell'illusione che il giorno dopo sarebbero tornati la normalità, il caffè e il buongiorno.

A Borbona non c'erano tanti danni, quindi per me l'emergenza era fare il possibile ad Amatrice e per quindici giorni o forse più – non sono in grado di dare un tempo – mi sono messa a completa disposizione lì dove c'era più bisogno: dalle 6 del mattino fino a notte, rientravo poi a Borbona e facevo il punto della situazione con i miei colleghi amministratori che mi hanno egregiamente sostituito nella gestione iniziale.

Iniziano i primi sopralluoghi a Borbona ed ecco le prime inagibilità; per me che avevo occhi e testa sul disastro Amatrice è stato difficile nella prima fase capire che era emergenza anche da me.

E sì, emergenza: si è vissuto nella paura, si è presa consapevolezza che tutto può finire in un attimo.

Il ruolo di amministratore in emergenza è stata un'esperienza densa di riflessioni.

L'emergenza, nelle sue tante sfaccettature, rimarrà su questi territori per tanti anni ancora.

Va sottolineato che questo terremoto, che inizialmente sembrava interessasse una piccola porzione di territorio, si è trasformato in 5 mesi in una devastazione sociale, territoriale ed economica che interessa non solo i comuni rientranti nel cratere sismico, ma buona parte del cuore dell'Italia Centrale, quella parte di nostro territorio caratterizzata principalmente dalla presenza di piccoli comuni che, da anni ormai, affrontano il grande dramma della loro stessa sopravvivenza a causa di uno spopolamento derivato dalle scarse, se non addirittura inesistenti, prospettive di lavoro. Credo che ogni amministratore di questi territori, così come ogni cittadino, era, e forse oggi lo è ancor di più, consapevole di quanto eravamo e siamo fragili

strutturalmente, socialmente ed economicamente. Il terremoto ci ha devastato.

Affrontare la prima fase, quella dell'emergenza è stata un'importante esperienza emotiva, umana e amministrativa.

Le emergenze hanno una marea di sfaccettature: si parte da quelle brutalmente burocratiche, come la banale ordinanza del Sindaco che con proprio atto apre la COC, Centro Operativo Comunale (senza la quale non è emergenza per la prefettura), e attraverso la quale si attribuiscono le funzioni a dipendenti e/o ad altri amministratori, per arrivare a quelle più complesse che spesso, nella fase iniziale, sono incomprensibili e quindi inizia l'infinito balletto di "chi fa cosa". Dove arriva la funzione della Protezione Civile, dove quella del Sindaco o – se preferite – quando finisce l'una ed entra in campo l'altra o – meglio – chi inizia e chi finisce le procedure? In realtà, l'emergenza è gestita nella totale impreparazione sia degli amministratori che degli uffici per quanto riguarda i Comuni e, in particolare, i piccoli Comuni: il personale, in questi Enti, è spesso insufficiente già nella normale gestione delle innumerevoli incombenze dell'ordinario, diventa inadeguato numericamente e professionalmente nella complessa gestione emergenziale.

In mezzo a tutto questo spicca il ruolo del Sindaco, il quale dovrebbe avere la capacità di avere la situazione sotto controllo nella complessità delle famose sfaccettature che, di giorno in giorno, aumentano, cambiano, spariscono e ricompaiono. Spesso le cose affrontate tornano con un dilemma non valutato, o nel caso specifico di questo terremoto, con nuove valutazioni da fare visto che la terra continuava a tremare. Sembrava un terremoto senza fine. Quindi, la necessità di usare la giusta dose di prudenza in ogni situazione per non gettare nel panico le persone con misure cautelative eccessive, al tempo stesso un'equa decisione per la tutela della pubblica incolumità; tutto questo nell'assoluta certezza che qualsiasi cosa, fatta o non fatta, ha ed avrà delle ripercussioni sulla gestione del territorio in maniera indelebile: quello che decidi in un minuto, mentre forse sei nervosa, stanca o con la testa da un'altra parte, verrà probabilmente cancellato tra 100 o più anni, così come, ancora oggi, alcune delle decisioni prese nei terremoti quasi gemelli del 1703 si sono rilevate nella loro totale inadeguatezza: anche allora per alcuni è stato "come era e dove era", ed ancora una volta oggi non c'è più. Per noi di Borbona fu un po' diverso quel terremoto del 1703: costruirono a valle dove abbiamo avuto solo il 40% delle inagibilità contro ancora il 90% del "dove era".

Ma torniamo al ruolo del Sindaco: in un lasso di tempo spesso brevissimo, ha il dovere di far fronte e gestire il mutare inaspettato del territorio e delle esigenze di chi lo vive, e questo può essere fatto solo se si hanno la capacità, la forza, la voglia e l'umiltà di confrontarsi e mettersi a completa disposizione.

Da questa esperienza ho imparato sicuramente nuovi percorsi amministrativi e fondamentalmente un modo diverso di essere Sindaco: ho dovuto prendere atto, mio malgrado, che quella che tutti definiscono burocrazia è una tutela, in *primis*, per i cittadini che tanto la criticano; solo rispettando i percorsi e muovendosi in maniera corretta all'interno di essi si ottengono dei risultati equi per tutti.

Ci sono cose che vanno, invece, perfezionate. Si deve prendere consapevolezza che le forze devono essere messe in campo su tutti i territori colpiti dalle emergenze, anche su quelli che apparentemente non hanno subito molti danni, e questo proprio per andare a supportare, con strutture addestrate e preparate in questo settore, coloro che si trovano a gestire in maniera inesperta l'imprevisto e l'imprevedibile: la gestione della popolazione che è in preda al panico va fatta in maniera professionale, la gestione del territorio va affrontata in maniera organica, funzionale ma soprattutto non devastante. La comunità ha bisogno dei suoi spazi, dei suoi modi di coltivare, seppur in emergenza, alcuni piccoli importanti riti che la contraddistinguono: il caffè, il buongiorno.

Vanno gestiti i sovraccarichi di volontari, va gestita la generosità degli aiuti a partire dai generi di prima necessità delle prime ore dell'emergenza fino alle donazioni più importanti delle fasi successive ma, soprattutto, vanno gestiti i territori e le sue reali esigenze, perché già nella fase iniziale della emergenza si rischia di creare cattedrali nel deserto e/o omettere la gestione razionale delle risorse messe a disposizione dalle donazioni. L'emergenza sulla nostra vallata, preso atto della devastazione che ha portato, doveva avere quanto meno il ruolo di mettere in atto azioni volte a mantenere un livello alto dei servizi offerti, invece, il sisma, concedetemi l'ironia, è riuscito ad alzare muri di confine territoriale che hanno provocato l'allontanamento reciproco delle comunità, la realizzazione di strutture inutili, addirittura la forte concorrenza di chi fosse tra i comuni non epicentrali del sisma quello più terremotato. E quelle che erano le già difficili dinamiche delle piccole comunità, che singolarmente, al fine di ribadire la loro esistenza, avevano già in essere percorsi concorrenziali e folli conflitti, si sono amplificate con il sisma in maniera esponenziale. Quindi, quello che doveva essere un momento di condivisione di una difficoltà collettiva si è trasformato in una folle corsa senza traguardo per nessuno, perché quello è il nostro destino se non iniziamo unitariamente a lottare per il territorio e non per il campanile.

Ed è proprio alla luce di quanto appena scritto che ritengo sia necessario un livello di programmazione territoriale anche in emergenza, fatta non dai singoli Comuni ma da una razionalità tecnica che crei un'impostazione del futuro in quei luoghi dove quasi nessuno è in grado di programmare neanche per il giorno dopo. L'assenza di questo tipo di programmazione

sta provocando la perdita di servizi essenziali e qualificati, vedi le scuole e la sanità.

Ed ecco che il terremoto inizia a causare i primi di tanti danni indiretti, e questi sono solo i primi a distanza di pochi mesi.

Le difficoltà maggiori forse sono proprio quelle che derivano dalla gestione dei comuni del cratere in maniera omogenea. Questo sisma, che è l'unico che conosco bene, probabilmente avrebbe dovuto avere almeno due metodologie di gestione, perché il terremoto stesso ha distinto in maniera netta i territori: due completamente devastati ed altri con danni che man mano che ci si allontana dalla zona epicentrale diminuiscono in maniera importante. Così come sarebbe stato apprezzabile che chi era particolarmente lontano dalla zona epicentrale avesse evitato di intasare la già complicata macchina, prima della DI.COMA.C. (Direzione di comando e controllo) e dei COI (Centro Operativo Intercomunale) e poi dell'ufficio della Ricostruzione.

Mentre si sta vivendo un dramma è triste – logicamente per chi lo vive – intuire alcune manovre che, troppo presto, tendono a futuri ignoti ed imprevedibili.

Ho vissuto mesi particolarmente complicati in cui, in perfetto anonimato, fuori dai riflettori che si posizionavo altrove (anche dove non c'era nulla da illuminare creando una falsa comunicazione), ho indossato alternativamente gli abiti da ingegnere, da topografo, da impiegata e poi quelli che mi competono: da Sindaco. Ed è proprio in quel ruolo che ti rendi conto di quanto la moltitudine e la diversità delle problematiche vanno affrontate con una grande calma e, acquisita questa, con la forza – se preferite con l'umiltà – di confrontarsi, per ogni categoria di problemi, con chi ha una esperienza ed una professionalità tale da poterti dare suggerimenti e fornirti piccole basi per affrontare (rubo la definizione che mi è piaciuta di più di questo arco temporale) il caos.

Nascono e vivono due importanti esperienze: *Velino for Children e Terreative*.

La prima in Comunità Montana, dove nel ruolo di vicepresidente, che dopo il terremoto si è trasformato sostanzialmente in Presidente facente funzioni, vengo fortemente stimolata dalla coordinatrice dell'ufficio di piano dei servizi sociali Stefania Mariani e da Alessandro Vaccarelli ad affrontare le problematiche sociali del territorio, "sfruttando" l'esperienza già acquisita dall'Università dell'Aquila nel post sisma 2009. Vi garantisco che mi si è aperto un mondo: il susseguirsi degli incontri, ufficiali e non, con tutti coloro che si sono resi disponibili ad affrontare le conseguenze sociali e psicologiche del post sisma mi hanno fatto capire quanto sia importante porre attenzione a tante piccole e grandi decisioni, che in questa fase così delicata potrebbero incidere in maniera determinate e irrecupera-

bile sulle comunità. Mi hanno aiutato a capire che le dinamiche sociali e di comunità nel post-sisma non sono gestibili se non si ha la giusta esperienza; ho imparato che il terremoto, quello sociale e psicologico, ci accompagnerà per molti anni e che, in questi anni, è necessario affidarsi a competenza ed esperienza.

Ho scoperto che prima di ricostruire le case, le chiese, le piazze va ricostruito il senso della comunità, vanno gestite tutte le forme di paura, vanno sostenuti in maniera forte gli anziani, che altrimenti si abbandonerebbero a loro stessi, vanno incoraggiati i giovani che sono demotivati ed hanno paura, vanno supportate tutte le persone che sono in contatto con il mondo della scuola, vanno aiutati gli amministratori locali che, essendo anche loro donne o uomini che hanno vissuto il terremoto, vivono le loro paure e le loro angosce. Ho scoperto che posizionare alcuni servizi in un luogo piuttosto che in un altro potrebbe essere determinate per non distruggere il senso di comunità, e non vi è più luogo se non vi è la vita della comunità stessa. Ho scoperto che noi adulti siamo fragili, e che i bambini e i ragazzi vanno aiutati, e soprattutto non possono essere aiutati da chi non è grado di farlo, peggio se ad aiutare è chi ha bisogno di aiuto; ho scoperto che un terremoto così devastante, in un luogo così piccolo, trasforma rapidamente l'aiuto in assistenzialismo, e il percorso di uscita da quest'ultimo sarà difficile.

Mi convinco sempre di più che anche nella fase dell'emergenza, soprattutto nella prima emergenza, quando si scatena la giusta e impagabile solidarietà, è necessario programmare immediatamente con logica e razionalità, sulla base della conoscenza del territorio e sulla valutazione delle reali esigenze e, anche se non ci si fida più del sistema protezione civile, ribadisco che, con il giusto perfezionamento della macchina, è proprio la Protezione Civile l'unico organismo che avrebbe potuto garantire l'equa gestione delle donazioni, distribuendole in maniera tale da dare fin dall'inizio un futuro, quel futuro che tutti vedono lontano, giustamente, ma che se non abbiamo il coraggio di programmarlo non raggiungeremo mai.

L'ansia da prestazione di alcuni ha già creato cattedrali nel deserto: ricordiamoci che anche in questa situazione vige la santa regola che non è la quantità delle cose che si fanno ma la loro qualità.

L'attenzione che in questi mesi abbiamo attratto e le risorse che sono state messe in campo dal pubblico e dai privati sono la base di partenza di un percorso che solo se affrontato con molta attenzione e meticolosa programmazione può mettere in evidenza le particolarità di questo territorio, può creare nuovi punti di attrazione, può innovare la tradizione per dare un futuro a questi territori. Ed è proprio questo percorso che ho tentato di fare nel mio Comune, mettendolo poi a disposizione di tutti, con il supporto delle Università di Bologna e della Toscana, del CNR, dell'ENEA, del CNA

e di molti altri che, attraverso percorsi di “costruzione” e invenzione delle opportunità, riflettono sulle prospettive di questo territorio difficile prima del sisma, difficilissimo dopo. Oggi pensare al futuro è difficile, in molti sono convinti che la soluzione più semplice sia quella di trovare un imprenditore che metta in campo una struttura produttiva, e assuma un numero X di persone: è un palliativo. Questo territorio deve rialzarsi con le proprie gambe, con quelle peculiarità che lo hanno fatto sempre vivere: Agricoltura, Artigianato, Turismo. Abbiamo talmente tanto da poter valorizzare che qualsiasi altra attività venisse messa in campo significherebbe “terremotarlo” nell’unica cosa che fino ad oggi è rimasta integra, e abbiamo l’obbligo di tutelare e mettere in sicurezza la nostra identità, che si identifica nei luoghi, seppur oggi privi di case, ma pieni di risorsa umana. Sarà proprio quella risorsa umana che dovrà avere il coraggio di scrivere nuovamente la storia di questi territori, e solo quella risorsa umana potrà tracciare la nuova storia di questi territori, perché solo noi li abbiamo conosciuti, vissuti, amati rispettati, coccolati, siamo rimasti qui malgrado tutto, abbiamo deciso di rimanerci, ci siamo esonerati da voli pindarici, e da manie di grandezza, perché noi il terremoto lo viviamo come un dramma collettivo, non come l’opportunità o la vanità del singolo.

Le passerelle che tanto abbiamo criticato dei nostri politici, si sono trasformate nel palcoscenico di alcuni di noi, da dove, indossando l’abito migliore e presi ormai da un mania di onnipotenza ancora con la polvere dei crolli che aleggia nell’aria, si è abbandonata la sfida più bella: quella di poter scrivere una nuova storia.

Io ho il mio foglio bianco davanti agli occhi, la mia comunità ha tanti pennarelli colorati in mano... Coloreremo anche quel cielo strano del 23 agosto 2016.

Ringrazio le tante persone che hanno aiutato questo territorio anche solo con un piccolo gesto.

Ringrazio tutte le persone che nel post sisma hanno messo in campo il proprio tempo e la propria professionalità, in particolare tutto il personale COI, Ufficio Ricostruzione, Soggetto Attuatore, i volontari, le associazioni, chi da sempre lavora in questo territorio, e in questa fase ha dato il massimo di se stesso per fronteggiare l’emergenza, chi ha la forza di non abbandonare queste terre.

Questo racconto/riflessione ha alternato momenti personali con momenti amministrativi, così come è la mia vita ormai da circa 25 anni in quel grande disordine che non mi permette più di distinguere i confini tra Mery e la sua comunità, quella comunità a cui Mery deve molto del suo essere, perché è vivendola che sono ciò che sono e senza la quale non avrei con me la mia parte migliore.

Quanto abbiamo fatto in questi 15 mesi è sicuramente la testimonianza di quanto amiamo questo territorio. La costanza e la determinazione di tutti i miei colleghi amministratori di Borbona ha reso questo difficile spazio temporale un'importante fucina di condivisione.

Ma c'è anche chi (casualmente? Involontariamente? Non so!) condivide e costruisce percorsi che si arricchiscono quotidianamente e scopri di avere la fortuna di avere al tuo fianco, professionalità idee, competenza, passione e buona volontà oltre che buone pratiche. Scopri di avere accanto chi è in grado di frenarti quando corri troppo e accelerare quando stai rallentando, ma che poi ti passa la guida quando percepisce che in quel momento è meglio che guidino altri.

Scopri che in questo piccolo, piccolissimo lembo di territorio c'è chi ha ancora il coraggio di lottare, di portare avanti buone pratiche, di lavorare in maniere corretta, equa e costruttiva, e, quindi, si inizia a lottare in due perché anche io condivido questo modo, poi scopri che ci sono altri che amano le buone pratiche e si diventa sempre di più.

Chiudo sottolineando che, per mettere in atto buoni percorsi, momenti di discussione e di apertura, per far emergere professionalità e competenza, è stato necessario lottare contro chi, attraverso minacce affatto velate, ha tentato in tutti modi di arrestare una macchina ormai rimessa in moto dopo alcuni anni di sgradevole immobilismo.

Quando l'arroganza, la misoginia, la politica vecchio stampo, l'incompetenza, l'arrivismo non gestiranno più le dinamiche di questi territori, sicuramente riusciremo a scrivere una storia diversa e una storia diversa può scriverla solo chi ci crede, perché la storia appartiene alle comunità e non agli individualismi, perché la storia si scrive insieme, altrimenti è una autobiografia.

E di "autobiografi" sul nostro territorio purtroppo ce n'è più di uno ma mi è sufficiente girare un attimo lo sguardo e trovo al mio fianco, chi, senza paure, con professionalità e disinteresse, nel rispetto e ormai in amicizia è pronto a scrivere un piccolo pezzo di storia diversa.

Grazie Stefania

Grazie Alessandro

Grazie "veline".

29. Un educatore in emergenza

di *Fabio Centi Pizzutilli*

29.1. L'emergenza educazione: Amatrice e il terremoto

Caro lettore, l'obiettivo che mi pongo nelle pagine che seguono è quello di condividere con te parte del viaggio, durato un anno, che mi ha portato a lavorare nel post terremoto del Centro Italia, come educatore per il programma di interventi socio-psico-pedagogici *Velino for Children*, prima, e come educatore e coordinatore per la Coop. Sociale Odissea partner di Save the Children Italia nel *Centro Giovani 2.0* di Amatrice, poi. Per far questo riporterò anche degli spezzoni di dialoghi avuti con alcuni bambini e ragazzi nei mesi scorsi, i quali, per motivi di *privacy*, appariranno sotto nomi di fantasia.

Erano passati tre o quattro giorni dalla catastrofe quando partimmo dall'Università degli Studi dell'Aquila, noi già segnati da eventi di questo genere, alla volta di Amatrice. Lo scenario che ci trovammo davanti fu quello di persone sconvolte dalle perdite e sfinite dalle fatiche delle ore precedenti, e un paese raso al suolo; Paese che, come avrei scoperto in seguito, doveva esser stato molto bello e pieno di vita.

Edoardo (11 anni): era bella Amatrice lo sai Fa'?

Io: purtroppo no, non la conoscevo.

Edoardo: come?

Io: sì, non ci ero mai stato.

Edoardo: che ti sei perso! Si facevano delle gran belle feste, prima.

La macchina dell'assistenza alla popolazione si era già messa in moto e guardandomi intorno, qua e là, a dire il vero non è che se ne vedevano tanti di bambini e ragazzi in giro. Con il passare delle ore, dalla tenda presa in prestito alla Caritas come campo base, cominciammo a notare un brulichio di giovani intorno a una struttura di legno posta in prossimità del

centro del parco cittadino Don Minozzi, diventato centro nevralgico delle operazioni di soccorso e di assistenza alla popolazione. Con fare guardingo ci avvicinammo alla struttura, scambiammo due chiacchiere con qualche giovane sull'ingresso, e ce ne tornammo dai nostri compagni di tenda, due frati dall'aria simpatica e bonaria. Gli animi dentro e fuori il rifugio di legno erano tesi, tanto che alcuni ragazzi arrivarono ad azzuffarsi tra loro. Passandoci davanti, alcuni di loro ci lanciavano delle occhiate di curiosità; sapevano benissimo che eravamo lì per loro e sapevano anche che potevano scegliere a chi, tra le varie organizzazioni sopraggiunte, permettere di avvicinarsi. Tra i primi "ciao" e le prime chiacchierate arrivarono i primi giorni di scuola, giorni di dirette mediatiche e di inni nazionali cantati dai bambini. Il protocollo d'intesa stilato con la dirigente scolastica dell'Istituto Onnicomprensivo di Amatrice ci diede la possibilità di entrare nelle classi, durante le settimane di accoglienza a scuola, con laboratori e attività ludico-educative che ci avvicinarono molto ai bambini e al loro vissuto. Di quei giorni ricordo vividamente la gioia mista al dispiacere che provavano le ragazze e i ragazzi nel ritrovarsi insieme in aula, con l'assenza di altri di loro che si erano trasferiti; dispiacere che diventava dolore e commozione quando il pensiero andava al compagno di scuola morto con il terremoto. Il secondo aspetto che ricordo invece era la totale avversione di bambini e giovani nei confronti di cameramen e giornalisti, sempre pronti a catturare e rubare qualche aspetto rilevante di quel ritorno alla quotidianità. Con la collega Arianna Fiorenza e altri validi collaboratori (musicisti, pedagogisti ed informatici) pensammo e realizzammo un laboratorio musicale dal titolo "Dialogare in 4/4" che ha visto quali protagonisti le ragazze ed i ragazzi della scuola secondaria di primo grado di Amatrice. Obiettivo dell'attività era quello di dar voce agli adolescenti attraverso un mondo a loro conosciuto, la musica *rap*. Nelle prime fasi di lavoro ci siamo quindi dedicati, insieme ai ragazzi, alla raccolta di idee e pensieri su determinati argomenti, proposti sotto forma di *brainstorming* alla lavagna. Dalle parole poi, si è lavorato in gruppo sulle frasi, sulle rime e sulle strofe. Si è quindi scelta la base musicale sulla quale adattare il testo, nel frattempo montato. Sono iniziate poi le sessioni di registrazione. Il clima relazionale instaurato in classe era buono e i ragazzi assumevano seriamente l'impegno del compito, facendosi guidare, con le dovute interruzioni dovute a timidezza ed imbarazzo, nelle prove di incisione. I numeri degli studenti erano di molto ridotti rispetto alla chiusura dell'anno scolastico di pochi mesi prima e noi, nella secondaria di primo grado, lavoravamo giornalmente con una trentina di adolescenti, divisi in due gruppi.

Fiori di menta

I giornalisti, i paparazzi
vogliono intervistare questi ragazzi,
una scuola bella, non fatta male
andiamo col pulmino no paura di
tornare
quaderno e penna, scrivere e
studiare
vediamo i professori alla lavagna
disegnare,
spegni la luce inizia la festa,
anche se la prof. se la urla più che
mai.
Ooooooh
che mal di testa,
oooooh
ma che problema hai,
te lo devo di' fiore di menta
la menta non se pianta,
se somenta.
Scappa, curri, va alla scola
che tra poco cambia l'ora.
Innocenzi spara
inizia la gara
ci fa suda' da anni
avoja a lava' i panni.
Ah prof, con quella barbetta
tu ci sembri proprio una capretta
ehi tu, con quella giacca blu
sembri un alieno venuto da lassù,
una scuola nuova e colorata
la puzza di sudore resta tutte le ore.
Ooooooh
che mal di testa,
oooooh
ma che problema hai,
te lo devo di' fiore di menta
la menta non se pianta,
se somenta.

Scappa, curri, va alla scola
che tra poco cambia l'ora.
Dopo il terremoto con gli zaini in
spalla
tiriamo fuori tutto dalla cartella.
La nostra scuola è molto bella
specie quando suona la campanella.



Immagine del laboratorio di autobiografia e narrazioni musicali - Progetto Accoglienza - *Velino for Children*

Giochiamo a palla a mano, a calcio e pallavolo, al salto della corda
ah prof ma che sei sorda.
Con Fabio e Arianna la musica è più bella,
altro che studiare noi vogliamo la girella.
È la ricreazione, bussano alla porta,
l'acqua non l'ho portata e la merenda l'ho mangiata.



http://www.tgcom24.mediaset.it/cronaca/lazio/amatrice-si-sbriciola-la-scuola-antismica-ristrutturata-nel-2012-aperta-un-indagine_3027516-201602a.shtml

Possiamo notare come i giovani, grazie alle modalità educative adottate, si sentano maggiormente a loro agio nel raccontare l'esperienza traumatica vissuta. La presenza dei compagni rappresenta poi un fattore di ulteriore facilitazione del lavoro. La forma espressiva, più libera e vicina al modo di esprimersi proprio di quell'età, trasmette efficacemente dei messaggi importanti. Traspaiono alcune paure che i ragazzi hanno e allo stesso tempo la loro voglia di ricominciare e di riappropriarsi dei propri spazi, a partire dalla scuola. Traspare anche il fastidio che gli assalti delle televisioni hanno generato nella popolazione. Il ritornello è un detto comune amatriciano che i ragazzi hanno voluto inserire come omaggio al loro amico di scuola deceduto, che amava ripeterlo e cantarlo con il suo organetto.

Nel frattempo i giorni passavano, i chilometri "macinati" per raggiungere Amatrice aumentavano, e attraverso le parole dei bambini, degli adolescenti, dei loro genitori e delle figure professionali che intorno a loro e alla scuola ruotavano iniziavamo a farci un'idea di quella che doveva essere la vita di prima in un posto tranquillo di montagna, con molte influenze romane e con un consistente numero di presenze turistiche, soprattutto in estate.

Io: vi vedete la sera tra voi amici?

Chiara (14 anni): prima, nella mia frazione durante l'anno ci vivevano un centinaio di persone, però l'estate arrivavamo a molti di più; il bar del paese era sempre pieno, e noi andavamo lì la sera.

Io: e ora?

Chiara: adesso no, c'è poca gente, e tanti sono militari o volontari venuti da fuori. Lo sai che l'altra sera stavamo con delle amiche poggiate al muretto in piazza, è passata una camionetta dell'esercito e quello che guidava ha aperto il finestrino e ci ha fischiato!

Io: e voi? Vi siete spaventate?

Chiara: un po', effettivamente ora ho un po' paura ad uscire la sera da sola.

Con l'arrivo dei primi freddi un problema enorme del post-emergenza ad Amatrice fu quello di reperire uno spazio da allestire per impegnare bambini e ragazzi in attività formative, sportive e ludico-ricreative pomeridiane, nonché per tenerli lontano dalle macerie e dalla distruzione circostante. Problema reso ancor più grave dalla conformazione territoriale del paese e dalla distanza delle sue numerose frazioni da quello che è il centro cittadino. A dicembre prendo servizio come coordinatore-educatore per la Coop. Sociale "Odissea", partner della Onlus Save the Children Italia, la quale magistralmente seppe valorizzare l'area adiacente la nuova scuola di Amatrice. Era il 13 dicembre 2016 quando inaugurammo, alla presenza di cittadini ed istituzioni, il *Centro Giovani 2.0*, spazio polifunzionale aperto a mamme, a bambini e a ragazzi dai 4 ai 18 anni, dalle 9:00 del mattino

alle 18:30 di sera. Un lungo e complesso lavoro preparatorio all'apertura del Centro, intanto, ci aveva portato ad individuare e a definire, insieme ai bambini e ai ragazzi frequentanti la scuola, quelle che sarebbero state le attività da svolgere all'interno dello stesso. Il *Centro Giovani 2.0* svolgeva poi funzioni di supporto alle attività scolastiche, quali quella di palestra, di sala riunioni e di mensa scolastica per le giornate di tempo pieno. Tra gli spazi pensati all'interno del centro socio-educativo avevamo un'ampia stanza allestita a sala di musica, spazio perlopiù riservato agli adolescenti, una altrettanto grande lasciata libera per le attività ed i laboratori di movimento ed una sala mensa/studio da una sessantina di posti a sedere. Avevamo poi una stanza di informatica/sala lettura con sei postazioni computer e una stanza riservata ai bambini più piccoli, comprensiva di tavolinetti su misura e di un angolo morbido per il gioco e il *relax*.

Andrea (16 anni): ma che ti dico, all'Aquila sarà stato pure forte, ma qua pareva che si dovesse apri' la terra.

Io: e come è andata a voi?

Andrea: fortunatamente tutti bene, ho messo mamma e la fidanzata in macchina e sono andato ad aiutare gli altri... vabbè io vado un po' a suonare di là, ciao Fa'!

Io: ciao Andre'!

29.2. I tempi e gli spazi dell'educazione in emergenza

Lavorare in scenari di emergenza, e a volte purtroppo anche di post-emergenza, significa anzitutto lavorare in condizioni di destrutturazione. La crisi dovuta ad un terremoto della portata di quello di Amatrice impone di ripensare tutti gli spazi e gli ambiti di intervento di un'amministrazione e delle sue dirette emanazioni. La scuola, pur essendo un punto nodale per la realtà giovanile non solo per quello che attiene la formazione e la didattica, non può farsi carico da sola del "tempo" dei più giovani. C'è bisogno di servizi e spazi dedicati, pensati e organizzati per far in modo che bambini e adolescenti sentano di avere un luogo proprio, bello e sicuro, dove passare il tempo libero. La distruzione e il disordine circostante ci chiedono di offrire un'alternativa a questi giovani, di riportare un po' di ordine e qualche punto fermo in un mondo, quello degli adolescenti, già di per sé caotico. Lo stesso studio pomeridiano, come ci dicono le ricerche, importante fonte di resilienza (Isidori, Vaccarelli, 2012), ha bisogno di spazi e di tempi adeguati. I bambini e i ragazzi, lo dicevamo, devono avere l'opportunità di distrarsi dalla catastrofe ed il *Centro Giovani 2.0* di Amatrice ha rappresentato, anzitutto, quel "porto sicuro" sul quale i genitori sapevano di poter fare affidamento.

Una mamma: lo sai perché ve lo porto spesso Marco?

Io: no, perché?

Mamma: perché non voglio che stia nel *container* con noi e i nostri genitori che non facciamo altro che parlare del terremoto.

Ben venga, allora, la presa di coscienza di molti dei genitori incontrati, i quali erano i primi a riconoscere l'importanza del tempo passato "fuori", tra i coetanei, per i propri figli. Un monito in questo senso ci viene dalla *Convenzione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, nella quale sono ribaditi il principio della cura, il principio del sano sviluppo e l'importanza della partecipazione a manifestazioni di ordine sociale e culturale da parte del fanciullo (Convenzione ONU dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, 1989; Macinai, 2013). Giungiamo così al concetto di *cura*, concetto multidimensionale e polivalente che, in prima istanza, deve significare porre attenzione alle situazioni nelle quali la vita dei giovani si manifesta. Aver cura dei tempi e degli spazi delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi, significa anzitutto creare e porre in essere le condizioni nelle quali i loro bisogni esistenziali, di crescita e relazionali vengano accolti e soddisfatti. Calibrare gli obiettivi, i tempi di attenzione/concentrazione e gli spazi alla situazione e agli interlocutori che si hanno davanti, resta sicuramente uno degli aspetti più rilevanti e complessi della nostra professione. Per quel che concerne lo spazio fisico, le difficoltà maggiori si incontrano nell'organizzazione e nella realizzazione con i bambini di giochi ed attività all'aperto; gli ambienti preesistenti risultano limitati, poiché i giardini, le aree verdi e le piazze vengono utilizzati per rispondere all'emergenza della popolazione, e quelli in prossimità delle strutture di nuova costruzione possono essere posizionati a ridosso di pericoli, dovuti a strutture inagibili e pericolanti o alla movimentazione di mezzi pesanti. Parlando di tempo dell'educazione in emergenza si devono tenere in considerazione le dissonanze cognitive che intercorrono tra il tempo esterno, quello cronologico, e il tempo interno, quello di vita. La percezione poi, così come altre funzioni cognitive fondamentali, possono risentire, nelle situazioni catastrofiche, di stati emotivi e psichici disforici, risultandone perciò alterate (Isidori, 2011). Il tempo dell'emergenza e nell'emergenza è un tempo strano, in cui alcuni istanti e periodi sembrano dilatarsi notevolmente, ed altri invece contrarsi fino a scomparire. E se questo è valido per gli adulti lo è ancor di più per i giovani, che avendo minor punti di ancoraggio alla realtà, provano in misura maggiore il senso di vertigine derivante dalla perdita di certezze e punti di riferimento. Agli educatori allora il compito, consapevoli di ciò, di pensare ad attività educative e formative che sappiano riportare l'adolescente, come il bambino, al centro del proprio mondo. Molti sono i giochi e le attività che possono essere fatti con bambini e ragazzi per riappro-

priarsi del proprio spazio, fisico e mentale, e che aiutino a ritrovare il senso di sé e del proprio tempo (Calandra, Gonzalez, Vaccarelli, 2016). In chiusura un simpatico scambio di battute avuto con una ragazza di Amatrice.

Sofia (13 anni): (passando in corridoio cantava un motivetto che avevo già sentito ripetere dai primi giorni dopo la catastrofe)

Io: (dall'ufficio la chiamo) Sofia?

Sofia: sì

Io: che canti?

Sofia: la canzone del pompiere, quella che fa "il pompiere paura non ne ha"

Io: ah sì, coraggiosi i pompieri eh?

Sofia: tanto, e anche belli... alcuni! (ride con due amiche nel frattempo sopraggiunte)

Io: va bene, andate a fare i compiti ora!

29.3. Il portabagagli dell'educatore in emergenza

Volendo ora immaginare un educatore che al mattino si alza e si reca a lavoro in un luogo magari lontano cinquanta chilometri di strade tortuose di montagna, tutte curve e strapiombi, potremmo facilmente credere che nella sua automobile, o meglio nel portabagagli della stessa, abbia con sé una serie di strumenti indispensabili al suo lavoro quotidiano. Ecco, sicuramente tra gli oggetti che egli dovrà sempre avere dietro, o sapere quantomeno dove e come procurarsi, abbiamo: fogli, matite, penne, colori, colla, *scotch*, forbici e cartoncini, anche in quantità moderate, consapevole del fatto che i bambini dovranno dividerseli e lavorare tutti insieme, o a gruppi. Altri oggetti che non possono assolutamente mancare sono un pallone, a voi la scelta se quello da calcio, quello da pallavolo o uno più leggero, in base alle caratteristiche delle persone che si pensa di trovare, ed una pallina come da quella da tennis per coinvolgere e far giocare i bambini più piccoli. Le attività di movimento svolgono un'ottima funzione di scarico delle tensioni fisiche e psicologiche, ancor più in situazioni di emergenza in cui i ragazzi sentono una forte energia interiore che, se non incanalata bene, rischia di scadere in frustrazione. Offrono, inoltre, la possibilità al conduttore in materia adeguatamente formato, di affrontare e di lavorare su aspetti importanti del vivere condiviso e del mondo dei giovani. I giochi di squadra, in particolare, permettono di lavorare su aspetti quali il rispetto dell'altro e delle regole condivise, il senso di gruppo, e la cooperazione tra pari. Altre attività che ho notato stimolano la fantasia e l'interesse di piccoli e giovani sono quelle di tipo creativo-manipolativo. Giochi quali i Lego e le costruzioni, insieme ai cosiddetti materiali morbidi come il pongo, il das e la pasta sale, danno loro la possibilità di cimentarsi nella costru-

zione e nella realizzazione di figure e situazioni più o meno complesse, stuzzicando la creatività e allo stesso tempo rilassando. Per i più grandi è indicata la preparazione di veri e propri impasti commestibili, vedi pane, pizza e pasta, o l'utilizzo di materiali e composti più elaborati, vedi l'argilla, la calce o la ceramica. La pratica di discipline artistiche quali la musica, la danza, la pittura, il cinema, il teatro, la fotografia e la letteratura riscuote molto successo tra i giovani e gli adolescenti. È preferibile, per la conduzione di queste, rivolgersi a professionisti seri che padroneggino la materia del laboratorio e che abbiano approfondito gli aspetti pedagogici e formativi della stessa. Tra le altre attività che si possono portare e proporre nel lavoro educativo con i giovani, il *writing*, da sempre in cima alle loro preferenze, è stato affiancato negli ultimi anni da due pratiche sportive: lo *skateboarding* e il *parkour*. Senso di pace e di tranquillità, infine, può essere trasmesso ai più piccoli da un laboratorio o da un gioco con gli animali. Cani e cavalli a questo addestrati ben si prestano alla compagnia e alle attenzioni delle bambine e dei bambini. Volendo parlare ora di un ipotetico bagaglio formativo ed esperienziale, quali sono le caratteristiche che deve avere l'educatore impegnato in contesti di emergenza? A mio avviso sono le stesse di sempre, quelle che quotidianamente gli permettono di lavorare. La nostra professione infatti, finalmente in via di definizione, non ci chiede sempre di avvicinarci all'altro, bambino o adulto che sia, e di farci lui prossimo? Di ascoltare i nostri giovani ed i nostri ragazzi, per ripartire nel lavoro insieme dalle loro necessità e bisogni, e di mettere in campo quella sensibilità e quella compassione proprie dell'educativo? L'entrare nel mondo delle persone, felice o triste che sia, non può darci *ipso facto* il diritto di credere e di sapere ciò che è giusto e ciò che è sbagliato per le altre persone. Dobbiamo sempre tenere a mente quali sono la nostra posizione ed il nostro ruolo in quel frangente e possiamo tuttalpiù lavorare insieme ai protagonisti affinché il bambino, il ragazzo o il genitore, riflettano sul proprio comportamento e magari capiscano che l'azione che stanno mettendo in pratica non è la migliore possibile. La relazione educativa, quindi, va praticata sul campo ogni giorno, pur con i pensieri, i problemi e i sentimenti che entrambe le parti portano, ed è sbagliato credere, come è senso comune fare, che anche altre figure professionali possono calarsi senza problemi nei panni dell'educatore. Tutto ciò detto, una personalità aperta al nuovo ed alla risoluzione creativa di problemi e difficoltà, certamente può giovare alla professione di educatore in situazioni destrutturate e a volte caotiche come sono quelle in emergenza.

29.4. L'emergenza vissuta: fare l'educatore in situazioni di crisi

Più introspettivo di altri, nel paragrafo che segue riporterò alcune delle difficoltà che ho vissuto e che come tali ho percepito. Lo abbiamo detto, lavorare in un contesto di crisi umanitaria, sociale ed istituzionale significa svolgere, al fianco del lavoro educativo con i bambini, i ragazzi e i loro genitori, contemporaneamente un lavoro sottotraccia volto a garantire e ad assicurare le condizioni ottimali di lavoro. Per poter svolgere al meglio le attività con i giovani è infatti imprescindibile che siano garantiti alcuni parametri ambientali di sicurezza. In questo, gli standard e le procedure messe in atto all'interno del *Centro Giovani 2.0* sono sicuramente state fondamentali. Potrà capitare, tuttavia, di trovarsi, nel lavoro quotidiano, davanti a dei limiti strutturali ed infrastrutturali ai quali non è possibile porre rimedio. Lavorando poi con bambini che andavano dai tre anni, formidabili scopritori dei pericoli più nascosti, a ragazzi di diciotto, è chiaro come il concetto di sicurezza fosse messo costantemente alla prova. Parte rilevante del mio compito di coordinatore era quindi quella di assicurare che non ci fossero pericoli nelle aree di gioco e di lavoro, riducendo così al minimo i rischi. Riguardo i rapporti lavorativi sono un convinto sostenitore del benessere all'interno del gruppo di lavoro. Un *team* valido infatti non può che risultare dalla cura che si mette nelle relazioni tra i membri, e in questo il coordinatore o *leader* che dir si voglia, deve dare sempre l'esempio. Soprattutto in condizioni di forte tensione emotiva e psicologica come quelle caratterizzanti le situazioni di emergenza e di post-emergenza, è necessario, ai fini di un buon lavoro educativo, che il gruppo di lavoro sappia costantemente cosa sta facendo e come lo sta facendo, attraverso continui rimandi tra i membri, occhiate di intesa e cenni di affiatamento; aspetto che per essere migliorato necessita di una formazione e di una supervisione continue nel tempo. Per quanto attiene alla professione di educatore (Tramma, 2009), e ancor più nelle situazioni di crisi (Vaccarelli, 2017b), c'è bisogno che si abbia consapevolezza della propria funzione, e che si abbia contezza dei propri limiti e delle proprie potenzialità, delle cose che si è in grado di fare e di quelle che invece richiedono il supporto di altre figure professionali. In alcuni contesti poi ci si può ritrovare a lavorare con ragazzi di non molto più giovani, e questo può esporre al rischio che si instaurino relazioni squilibrate e non chiare. Lo stesso dicasi per quanto riguarda l'utilizzo dei *social network* e dei contatti telefonici; facile infatti potrebbe essere ritrovarsi a scambiare dei messaggi con un ragazzo o una ragazza che frequentano il posto di lavoro quali beneficiari e creare così delle difficoltà di ordine oggettivo e soggettivo per il raggiungimento degli

obiettivi educativi. Tuttavia non è facile per nulla mantenere la centratura sul proprio sé e sul proprio ruolo quando si lavora con un sostenuto numero di bambini e di giovani scossi e traumatizzati, dal fenomeno naturale e dalle sue conseguenze. La velocità con cui loro tirano fuori le proprie emozioni e sensazioni è poi un qualcosa di incredibile.

Stefano (11 anni): (all'uscita da scuola, nel tragitto verso il centro socio-educativo, mi viene sotto il braccio) oggi mi girano proprio!

Io: che succede, qualcosa a scuola stamattina?

Stefano: no no.

Io: e allora?

Stefano: ieri hanno iniziato a demolire casa!

Io: (stringendo un pochino l'abbraccio) mi dispiace tanto!

Stefano: anche a me, sono riuscito a salvare solo poche cose dalla camera mia.

Il rapporto con i genitori non è stato sempre scevro da problemi e difficoltà. Le critiche che arrivavano, alcune delle quali giuste, non mi erano quasi mai riportate direttamente, in prima persona, non permettendo così di avviare una discussione seria e costruttiva. Difficile era poi mantenere al margine del lavoro senza esserne coinvolto le discussioni e le dinamiche preesistenti tra i genitori, in una comunità in cui tutti si conoscono e della quale tutti parlano; dinamiche che inevitabilmente si riverberavano sulla realtà di noi operatori sociali. Per far fronte a questi e ad altri ben più complessi problemi, è stata di fondamentale aiuto al mio lavoro la rete inter-istituzionale e inter-associativa che, già creatasi a ridosso della catastrofe dentro l'esperienza di *Velino for Children*, abbiamo ripreso e promosso con incontri assidui e costanti quale buona prassi da portare avanti sul territorio. Tra il variegato insieme di attori che all'indomani di una catastrofe si riversano nel luogo colpito, non è sempre facile mantenere la centralità dei servizi pubblici territoriali preesistenti quale punto di riferimento per i bisogni dei cittadini e la soddisfazione degli stessi. È necessario quindi un grande lavoro di raccordo e coordinamento dei servizi e degli interventi sociali ed assistenziali, sia in ottica di efficacia che in quella di efficienza. La scuola, infine, per ciò che attiene il mondo di giovani e di giovanissimi, può e deve farsi snodo e punto di riferimento dei loro interessi e del loro cammino di crescita.

29.5. Fate largo, ora parlano loro dell'emergenza

Francesco (15 anni): ma che ne sanno questi? Vengono qua in massa e credono di sapere quello che è giusto per gli amatriciani?

Io: hai ragione France', ma magari vogliono darvi una mano.

Francesco: sì una mano, e guardali in giro pe' bar e ristoranti, a magnà e beve... tanto loro non hanno perso nessuno!

I giovani, anche se a prima vista può sembrare altrimenti, molto hanno a cuore la situazione del paese e della città in cui sono cresciuti, e grande sentono la responsabilità per il futuro e per la rinascita dei propri luoghi di vita. Ad Amatrice in particolare le posizioni e le collocazioni degli adolescenti rispetto al futuro molto spesso si polarizzavano ai due estremi: da un lato c'era chi scalpitava e voleva impegnarsi fino all'esaurimento per far tornare a splendere il paese, e dall'altro chi, con il cuore carico di tristezza, credeva che non c'era più niente da fare e che l'unica soluzione, presto o tardi, era quella di andare a vivere altrove. Pur consapevoli che diversi di loro sarebbero comunque andati via per proseguire gli studi superiori od universitari, l'idea che questo significava in quella precisa fase storica del paese, li tormentava amaramente. Alcuni di loro erano infatti seriamente combattuti fra il proprio futuro personale e professionale, e il futuro della cittadinanza amatriciana. Esemplificativo di ciò il dialogo che un gruppo di adolescenti ebbe con un regista romano che voleva far girare loro un documentario.

Regista: allora, se vi metessi in mano la telecamera, cosa raccontereste?

scambi di sguardi e risatine nervose tra i ragazzi

Regista: ragazzi, pensateci un attimo.

Giorgia: io racconterei di nonna, farei vedere di come, nonostante tutto, a ottant'anni e passa ancora fa tutto, e non si lamenta!

Regista: buona idea... e voi?

Massimo: io riprenderei le nostre montagne perché è da quelle che dobbiamo ripartire

Regista: la natura, qui è bellissima!

Massimo: sì, ma non proprio tutta, più che altro cercherei di trasmettere allo spettatore le sensazioni che le nostre montagne ci danno.

Lorenzo: per me Amatrice è come 'na femmina, io ne sono innamorato.

risatine

Giovanni: sempre alle femmine tu stai a pensà Loré!

Mattia: io riguardo a questo farei un film sui giovani di Amatrice e delle altre zone terremotate, e sulle loro difficoltà. Ad esempio, voi lo sapete che adesso è un problema anche fare l'amore con la propria ragazza?

ilarità generale

Regista: io no, perché?

Mattia: perché prima erano tante le stradine bianche e le viuzze dove si poteva andare, adesso o sono chiuse, o ci trovi le macerie o ci trovi qualcuno a dormire.

Fabiola: io però sono ottimista, sono sicura che Amatrice tornerà ad essere meglio di prima, con ancora più negozi e più gente in giro; ecco, io vorrei fare un film sull'Amatrice che di nuovo sarà.

Bibliografia

- Barone P. (2011), *Pedagogia della marginalità e della devianza*, Guerrini Scientifica, Milano.
- Benasayag M., Schmit G. (2013), *L'epoca delle passioni tristi*, tr. it.: Feltrinelli, Milano.
- Calandra L.M., Gonzalez Aja T., Vaccarelli A. (2016), *L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Fabbrini A., Melucci A. (2000), *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli, Milano.
- Harris R. (2013), *Se il mondo ti crolla addosso. Imparare a veleggiare tra le ondate della vita*, Erickson, Trento.
- Isidori M.V. (2011), *Educatamente con l'emergenza*, Monolite, Roma.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2012), *Formazione e apprendimento in situazioni di emergenza e di post-emergenza*, Armando, Roma.
- Macinai E. (2013), *Pedagogia e diritti dei bambini: uno sguardo storico*, Carocci, Roma.
- Onfray M. (2011), *La potenza di esistere*, TEA, Milano.
- Pisu S., Zardetto A. (2010), *L'Aquila 2010. Il miracolo che non c'è*, Castelvecchi, Roma.
- Robinson K. (2015), *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*, Erickson, Trento.
- Save the Children Italia, *La Convenzione ONU dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*.
- Save the Children Italia (2017), *L'impatto degli eventi sismici in Italia centrale sui diritti dei bambini e degli adolescenti. Un'analisi dei dati correnti e delle interviste a testimoni privilegiati*.
- Tramma S. (2009), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- Touraine A. (2015), *La globalizzazione e la fine del sociale. Per comprendere il mondo contemporaneo*, Il Saggiatore, Milano.
- Vaccarelli A. (2017a), *Le professioni educative negli scenari di catastrofe: l'esempio del progetto "Velino for Children" e la formazione degli insegnanti (Amatrice, 2016/2017)*, in "Formazione e insegnamento", 15:2.
- Vaccarelli A. (2017b), *Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe*, in "Pedagogia oggi", 2.
- Vaccarelli A., Marianтони S. (2018), *Children after a natural disaster. Materials for educators and teachers*, FrancoAngeli, Milano.

30. Breve diario della vice preside di Amatrice

di *Maria Teresa Marinelli*

La notte del 24 agosto una scossa ha sconvolto il nostro sonno... le luci dell'alba hanno rivelato un dramma che ha cambiato per sempre la nostra vita rivelandoci le immagini della nostra scuola crollata e i nomi di chi ci aveva lasciato, intrappolato da ciò che gli era più caro. Il dolore, le lacrime, la paura e l'incertezza hanno segnato le prime ore di quel giorno funesto e dei giorni successivi fino a quando il dovere ci ha risvegliato dal torpore.

Nei giorni successivi, il Ministro della Pubblica Istruzione, Stefania Giannini, aveva affermato che il Ministero avrebbe garantito la riapertura immediata della scuola, grazie al supporto della Protezione Civile di Trento che avrebbe in tempi brevi creato una nuova struttura.

Così primo settembre si prende servizio... sì, ma dove? La scuola più vicina, Antrodoco... ci ritroviamo lì, noi pochi colleghi di ruolo, per la maggior parte conosciuti, alcuni appena arrivati. Ho un vago ricordo di quel collegio, i saluti, gli abbracci e le parole della nuova Dirigente Scolastica, che con timbro deciso ci prospetta la situazione e ci comunica che le lezioni sarebbero riprese il 13 settembre, come stabilito a giugno; infine, non conoscendo nessuno di noi, chiede ai docenti di indicare un candidato per svolgere la funzione di vicepreside. Prima silenzio, poi sento pronunciare il mio cognome, concordano i colleghi, ed io?... Accetto, un po' spaventata dal dover affiancare la preside in un momento così difficile e precario, ma consapevole di voler mettere a disposizione tutta me stessa per aiutare chi aveva perso tutto e per onorare quanti, molti a me cari, non erano più con noi.

Si doveva partire da zero, non avevamo più nulla, tutto era lì, schiacciato dal peso delle macerie e dai crolli: banchi, disegni, fascicoli, pc, ricordi; ma se qualcuno aveva promesso una nuova struttura in meno di 20 giorni, anche noi avremmo trovato la forza per darle vita, garantendo la presenza del cuore della scuola: gli alunni.

Credo sia stato proprio l'esempio offertoci dagli uomini della Protezione Civile del Trentino, che hanno lavorato incessantemente senza curarsi della terra che tremava e dell'umidità della notte, a darci il coraggio e la fiducia per affrontare la sfida di riaprire una scuola in un paese segnato, ferito, disgregato. Durante questa prima delicatissima fase, il supporto di psicologi, educatori e *counselor* è stato molto prezioso, perché non era affatto semplice gestire un'emergenza, rimanere sempre lucidi, far fronte alle proprie paure e contemporaneamente rassicurare gli altri; credo che sia stata fondamentale la presenza e la guida di persone meno coinvolte emotivamente e preparate a far fronte a certe dinamiche.

I primi giorni di settembre ci riunivamo per programmare le attività, per parlare dell'evento sismico, per creare un nuovo ufficio di segreteria, senza sapere dove effettivamente avremmo tenuto le lezioni e soprattutto come le avremmo impostate. Che tipo di didattica avremmo dovuto adottare? Come avremmo accolto gli alunni? Cosa avremmo detto loro e come avremmo potuto sostenerli per affrontare e superare il post sisma? A tutte queste domande ha dato risposta il progetto *Velino for Children*, promosso dalla Comunità Montana del Velino in collaborazione con l'Associazione ASPIC dell'Aquila e con il professor Alessandro Vaccarelli dell'Università degli Studi dell'Aquila, esperto in pedagogia dell'emergenza. I loro specialistici ci hanno affiancato, supportandoci sia sotto l'aspetto strettamente didattico-pedagogico sia sotto il profilo psicologico. Da subito abbiamo seguito il corso di formazione sulla resilienza, molto utile perché ci ha permesso di confrontarci con colleghi e persone che hanno vissuto la stessa esperienza e, allo stesso tempo, ci ha consentito di guardarci dentro, di crescere e maturare nuova consapevolezza, facendoci conoscere aspetti della nostra persona fino a quel momento impensabili; inoltre, psicologi ed educatori ci hanno accompagnato in tutto il percorso dandoci forza e coraggio per affrontare le sfide quotidiane e attivando un centro d'ascolto rivolto al personale della scuola, agli alunni e ai genitori, e programmando interventi sul gruppo classe.

Tra tutti i ricordi confusi dei mesi successivi al sisma, una certezza emerge, cioè la sensazione di essere stata circondata da persone preparate, positive ed incoraggianti, come una grande famiglia, i cui componenti operano per un unico obiettivo: attraversare insieme la sofferenza per approdare ad una rinnovata fiducia.

Per affrontare il primo mese di scuola, grazie alle indicazioni e alla supervisione di *Velino for Children*, sono stati organizzati vari laboratori per aiutare i ragazzi ad affrontare serenamente l'anno scolastico. Le attività ludiche, creative ed espressive alternate alla didattica tradizionale hanno avuto il duplice scopo di facilitare la narrazione dell'esperienza vissuta attraverso la pittura, la musica, il gioco e di ridurre il lavoro cognitivo, meno indicato e produttivo in una fase posttraumatica.

Quando, finalmente, è arrivato il 13 settembre ed abbiamo visto con i nostri occhi la scuola, tutta rifinita e colorata, e soprattutto i bambini e i ragazzi, confortati da quel luogo sicuro e da noi, che eravamo lì per loro, tutto mi è sembrato più semplice e chiaro.

Quel giorno non lo dimenticherò mai, la notte precedente avevo dormito solo tre ore, eppure non accusavo né sonno né stanchezza, sentivo di essere in un altro mondo, in un'altra realtà; mi sembrava che fosse impossibile essere lì, a distanza di sole tre settimane dal terremoto, ad accogliere alunni e genitori; è stato in quel momento che ho capito che niente è impossibile se c'è impegno, volontà, dedizione, rispetto, fiducia, solidarietà ed unione.

In realtà non avevamo considerato un aspetto, ossia la valanga di solidarietà, di presenze quotidiane a scuola da parte di associazioni, singole persone, squadre di calcio, politici, rappresentanti delle istituzioni, giornalisti. Da settembre fino al termine dell'anno è stato un susseguirsi e telefonate di visite per donazioni, alcune programmate, altre a sorpresa.

L'Italia ed il mondo ci hanno dimostrato vicinanza ed affetto; è stato toccante osservare l'incredulità e la gioia sui volti dei nostri alunni all'arrivo del Papa, e il contegno e la riverenza di fronte al Presidente della Repubblica, Sergio Mattarella; altrettanto emozionante è stato scorgere i sorrisi e la contentezza dei bambini alla vista di calciatori, atleti, scrittori e cantanti famosi, così come vedere bambini di altre scuole far visita ai nostri. Tanto affetto e tanta generosità hanno, però, comportato un impegno aggiuntivo inaspettato: rispondere a telefonate, leggere mail, prendere appuntamenti, gestire le visite evitando troppe sovrapposizioni. In particolare nel mese di dicembre quando sono arrivati innumerevoli doni per rendere il Natale dei nostri alunni meno triste. Il calendario era diventato talmente fitto che quasi non avevamo più spazio per la didattica, ma non si riusciva ad arginare il flusso di persone. Purtroppo, ad un certo punto, ci siamo resi conti che tutta l'attenzione, seppur apprezzata, iniziava a pesare sull'animo dei ragazzi che si sentivano osservati e, a volte, oggetto di curiosità. È stato così necessario, per il loro bene e per la loro serenità, ridurre le visite, favorire attività laboratoriali in classe e scandire le giornate per riportarli il più possibile a condizioni di normalità. Abbiamo notato che ricercavano i gesti ed i tempi ai quali erano abituati, che prediligevano stare a contatto con persone conosciute, con noi docenti e con i collaboratori scolastici, avevano insomma bisogno di continuità sia tra il prima ed il dopo sisma sia con il territorio.

A distanza di più di un anno, ancora non so come siamo riusciti a superare quelle settimane, sicuramente un punto di forza è stato la collaborazione tra il personale. Tutti ci siamo messi a disposizione, senza riserve; tutti i docenti hanno contribuito in maniera decisiva a rendere il clima e

l'atmosfera il più possibile serena e tranquilla, non hanno mai messo in discussione le decisioni prese, hanno lasciato da parte loro stessi e si sono dedicati agli alunni, assicurandoli e confortandoli. A me che, correndo da una parte all'altra, cercavo di mettere ordine tra le varie iniziative di solidarietà e aiuti, tra i lavori in corso per terminare il polo didattico e gli impegni di segreteria, hanno dato un sostegno ed una sicurezza tali da facilitarmi notevolmente il compito.

Quando, alla fine di ottobre 2016, nel momento in cui ci sembrava che la situazione iniziasse a migliorare, sono arrivate le nuove scosse e poi quella tremenda del 30 ottobre. Ho temuto che tutto il lavoro, fin lì svolto, sarebbe andato in fumo, che gli animi si sarebbero spenti, che la fiducia sarebbe svanita; sono stati giorni duri, caratterizzati da continue mediazioni e rassicurazioni; eravamo tutti nervosi e, forse, anche stanchi; ma se tutti avessimo desistito, cosa ne sarebbe stato degli alunni? Avevamo una grande responsabilità, non potevamo permetterci di vacillare.

La chiusura della scuola per alcuni giorni sicuramente ha aiutato a calmare i nervi, a dissipare le paure e a riprendere coraggio.

Nel frattempo la Protezione Civile del Trentino aveva continuato a lavorare e il 7 novembre ci ha consegnato il Liceo scientifico, il Polo era completato e finalmente gli alunni, che fino a quel momento avevano svolto le lezioni presso il Palazzetto dello Sport, avrebbero potuto avere una loro sede, aule accoglienti e un laboratorio d'informatica. I ragazzi più grandi erano molto provati, svolgere attività al Palazzetto non era semplice, c'era confusione e un via vai di persone, perché lì veniva conservato molto materiale donato. Per fortuna, oltre a materiale didattico, informatico e di cancelleria, molte scuole hanno offerto ospitalità ai nostri studenti, organizzando per loro uscite in diverse località italiane ed estere. I ragazzi hanno avuto così la possibilità di allontanarsi per qualche giorno dal contesto quotidiano, di visitare posti nuovi, conoscere loro coetanei e fare interessanti esperienze.

Al rientro dalle vacanze natalizie, anche la segreteria era stata trasferita da Antrodoco ad Amatrice e di nuovo abbiamo avuto l'illusione che il peggio fosse passato. Invece il 18 gennaio 2017 altre forti scosse hanno minato il nostro lavoro, la nostra tranquillità e l'equilibrio raggiunto.

Alla domanda su come organizzare una scuola in situazione di emergenza, non saprei come rispondere o non saprei dare delle indicazioni pratiche, posso dire che ogni giorno è stato un punto interrogativo, non sapevo mai cosa aspettarmi. L'unico mio obiettivo è stato quello di mantenere la calma, mostrare forza e ordine di fronte agli alunni e al personale scolastico, essere un punto il più possibile fermo, soprattutto proteggere i ragazzi ed evitare loro ulteriori traumi.

La verità è che quando non si ha più nulla e bisogna ripartire da zero, paradossalmente è più semplice. Si prende una nuova cartellina, si apre un

nuovo fascicolo e si riempie giorno dopo giorno. Nuovi numeri di telefono, nuovo indirizzo, tutto nuovo, tutto diverso. Il terremoto in fondo è una frattura, nulla sarà più come prima; prima si riesce a non fare paragoni con il passato, prima si riesce a fare progetti per il futuro. L'ho capito una fredda mattina di ottobre. Ero stata convocata nella vecchia scuola per procedere al recupero del materiale amministrativo ancora conservato nell'ala non crollata. All'inizio, conoscendo bene la disposizione dei documenti nelle stanze della segreteria, fornivo indicazioni ai Vigili del Fuoco dall'esterno; ad un certo punto un addetto mi ha chiesto se mi sentivo di entrare a scuola, o meglio a ciò che ne restava; un attimo ho tentennato, le gambe hanno iniziato a tremare. Forse no, non avrei avuto il coraggio, troppa l'emozione per il ricordo dei momenti trascorsi lì, di come era e di come ci aveva tradito; poi però ho pensato che la mia presenza avrebbe facilitato e accelerato il compito di chi si stava adoperando per riconsegnarci documenti importanti, allora ho indossato il caschetto e sono entrata; in quel momento ho capito che non si può vacillare, che bisogna superare il timore e trovare la forza per aiutare che ci aiuta, tendere la mano a chi ce la porge, ho capito che in situazioni così drammatiche il coraggio e la determinazione vengono fuori, senza ricette o suggerimenti, vengono dal cuore, dalla pancia, ed io li ho trovati negli occhi e nel sorriso degli alunni.

31. Un insegnante in emergenza

di *Andrea Innocenzi*

Quello che vorrei provare a fare è raccontare la mia esperienza di insegnante, in un paese, Amatrice, stravolto da un evento drammatico come quello del terremoto. Prima di tutto vorrei fare una breve premessa su di me e sulla mia vita professionale.

Sono un docente di Educazione Fisica presso la scuola secondaria di I grado di Amatrice; amo molto il mio lavoro e lo svolgo da anni con passione e dedizione, con la consapevolezza del ruolo che ricopro e di cui sono stato investito. Ritengo quello del professore un mestiere molto importante, perché offre la possibilità di segnare la vita di altre persone, di partecipare in modo attivo al difficile e delicato processo di formazione e di educazione di un individuo, accompagnandolo e sostenendolo nelle varie fasi della crescita. In virtù di ciò ho sempre cercato di trasmettere agli alunni il mio personale bagaglio di conoscenze ed esperienze, proprio con lo scopo di trasformare gli stessi in soggetti attivi e motivati, dotati di tutte quelle abilità e competenze necessarie per diventare cittadini responsabili e consapevoli.

Lavoro ad Amatrice da 5 anni e questo dato ha per me un valore molto significativo.

Lavorare in una comunità per tanto tempo vuol dire entrare a far parte di quella comunità, vuol dire vivere in quella comunità.

Arrivare la mattina e scegliere dove andare a prendere il caffè, se da Baccari o da Stocchi o al Bar Vittoria; fare spesa nell'ora libera al "Simply" piuttosto che in quel piccolo alimentari che vende tipici prodotti locali; comprare dei fiori da Assunta; andare a mangiare, prima di un consiglio di classe o di un collegio docenti, da Simona al Roma o da Daniele al Matrù o da Giovannino; quando è tardi, e il giorno dopo hai la prima ora, fermarsi a dormire da Giuditta al Castagneto o al Roma; chiamare Lina del Comune perché c'è da prenotare il pulmino della scuola; organizzare un'uscita con Catia e Marco del CAI di Amatrice, ecc.

Una comunità come Amatrice è fatta di questo, è fatta di persone, ciascuna delle quali con il proprio ruolo; una comunità all'interno della quale tutti hanno tutto: la loro vita, la famiglia, gli amici, il lavoro e tu piano piano entri a farne parte, impari a conoscere i loro nomi e vai a ricoprire anche tu un ruolo, sei l'insegnante di Amatrice, insegni ai loro figli, e quei ragazzi entrano inevitabilmente a far parte della tua vita e tu della loro; con loro instauri un rapporto di fiducia e di affetto che va ben oltre quello che è il rapporto professore-studente.

In giro per il corso di Amatrice è un continuo incontro scuola-famiglia: "Buongiorno professore, tutto bene? Come va mio figlio? Come si comporta?"

Insegnare in un paese è così, ed è bello che sia così; tutto questo è *routine*, quotidianità, normalità quasi provinciale, direbbe qualcuno, sana e vera preferirei dire io. Una normalità che però nella notte del 24 agosto ha improvvisamente ceduto il passo ad una nuova dimensione, fatta di paura, smarrimento, inquietudine, una dimensione altra, surreale, sempre più preda dell'istinto e sempre meno controllabile dalla ragione.

Io quella maledetta notte ero a Rieti, a casa, a dormire nel mio letto; tutto ad un tratto mi sono ritrovato in piedi, sveglio, e a svegliarmi era stata la mia stessa casa che aveva cominciato a tremare sotto di me. Ricordo benissimo quei momenti, ancora oggi vivi, quasi intangibili. Lì per lì non ho realizzato cosa stesse succedendo: "Oh mio Dio il terremoto!", era forte, era lungo, avevo paura.

Sono passati un po' di secondi e la terra ha smesso di tremare "Meno male è finito" ed invece era solo l'inizio di una tragedia che mai nella mia vita avrei pensato di affrontare.

Ho subito acceso la televisione e tutti i canali si sono sintonizzati sull'evento e hanno cominciato a dare notizia del terremoto "Forte scossa di terremoto nel centro Italia" - "Forte scossa di terremoto vicino Perugia" - Forte scossa di terremoto vicino Norcia" - "Scossa vicino Rieti" - "L'epicentro è Accumoli". Il gelo. Improvvisamente non ho capito più nulla, ero attanagliato dalla paura. La prima cosa che ho fatto è stato mandare un messaggio in una chat di alunni "Ragazzi state tutti bene?" - "sì prof" qualcuno ha risposto. La televisione intanto trasmetteva la telefonata del Sindaco Pirozzi "mandate le unità speciali, il mio paese non c'è più, ci sono persone sotto le macerie" e nel mio telefono arrivavano altre risposte tra le quali quella di una mia alunna che scriveva "Io sì prof ma da Amatrice si sente la gente che urla e c'è una gran nube di polvere".

Ero in piedi e in preda al panico, mi sono vestito, pronto ad uscire, volevo andare lì. Dovevo fare qualcosa, lì dovevo aiutare, lì c'erano i miei alunni, i miei colleghi, i miei amici.

Ho cercato di ragionare e nel frattempo ho provato a chiamare una collega che fortunatamente mi ha risposto, lei stava bene ma mi ha raccontato di un dramma, un dramma che per molto tempo è sembrato a tutti senza fine.

Allora ho chiamato Lina del comune “Andrea qui è un inferno, preparati al peggio che qualcuno non ce l’ha fatta, Sergio è morto e non ritrovano Caterina”.

Sergio Giustiniani avrebbe dovuto frequentare la terza media, un gran chiacchierone e un bel ragazzo pieno di vita, gli piaceva suonare l’organetto e con la sua allegria illuminava le mattinate in classe.

Caterina Amadio di anni 14, una ragazza dolce, sempre educata, rispettosa, determinata, con un carattere deciso e molto forte e con idee già radicate.

Ho insegnato anche ad Ilaria di anni 18, avrebbe dovuto fare la maturità, un po’ pigra in educazione fisica ma con una grande passione per la musica, una ragazza allegra, socievole, compagnona.

Alla fine sarebbero mancati all’appello di settembre otto alunni dell’Istituto, otto figli che non potrò veder crescere.

Nei giorni successivi, la domanda che risuonava costantemente nella mia testa è stata sempre la stessa “Cosa posso fare? Come li posso aiutare?”

Non trovavo una risposta alle mie domande, ma dentro di me maturava sempre di più l’idea che l’unica cosa era fare ciò che avevo sempre fatto: mettere a disposizione la mia professione di insegnante per permettere ai miei alunni e ai miei amici di superare, o forse è meglio dire attraversare, questa dura fase della loro vita. I giorni che hanno preceduto l’inizio dell’anno scolastico sono stati pieni di incontri con i colleghi e con il nuovo e determinato Dirigente Scolastico, Professoressa Maria Rita Pitoni, allo scopo di decidere quali strategie si sarebbero dovute attuare per dare la possibilità ad un’intera cittadina di ripartire. In particolare vorrei citare la Professoressa Maria Teresa Marinelli la quale ha svolto un lavoro impeccabile ed eccezionale, determinante per il futuro della scuola e per la comunità tutta.

Non sapevamo veramente nulla, non sapevamo se la scuola sarebbe ripartita, se e quali famiglie sarebbero rimaste e se mai avremmo avuto gli alunni in classe.

Abbiamo fatto riunioni con le famiglie nei capannoni allestiti in emergenza, dove non sono mancati certamente momenti di nervosismo e di tensione, famiglie che ci chiedevano di esserci, perché loro avevano deciso di rimanere nonostante avessero perso le loro case, nonostante tutto.

Il 13 settembre la scuola ha riaperto, era una scuola nuova e che non conoscevo perché quella in via Muzii era crollata. Non capivo bene dove mi trovavo, in quale aula dovevo andare, dove fossero le classi, i bagni, l’aula

professori; ero disorientato ed in uno stato di piena confusione, c'era molta gente: autorità, genitori, parroci e finalmente in questo caos ho rivisto loro, i miei alunni. Ero felice, commosso, li ho abbracciati forte tutti, uno per uno, come se avessi voluto sincerarmi che fossero davvero vivi, reali e poi li ho guardati fissi negli occhi come per dirgli: “non vi preoccupate ci sono io, ci penso io a voi”.

Dentro di me ho avuto una paura enorme, e ho sentito di avere una gran responsabilità.

In questa fase della mia vita umana e professionale, tanto delicata quanto emotivamente instabile, non ho esitato a chiedere aiuto agli psicologi ed è stato proprio parlando con loro che ho capito che la cosa più semplice da fare in quel momento era ascoltare e capire.

Con il Dirigente, a pochi giorni dall'apertura della scuola, abbiamo deciso di affrontare un viaggio a Policoro, unendo agli alunni di Amatrice altri provenienti dalla scuola Agraria di Rieti.

Questa è stata la prima tappa importante nella via della ripresa; il primo tentativo, da parte di tutti, di tornare a vivere una vita normale, nel senso più vero e profondo del termine.

Durante il viaggio abbiamo parlato molto, i ragazzi hanno messo a nudo il loro stati d'animo, hanno cercato di smascherare ciò che da giorni si nascondeva nella loro coscienza. Certo, allontanarsi dal proprio paese e dalle loro famiglie ha generato in loro sentimenti conflittuali, desiderio di farcela e di ricominciare da un lato, senso di colpa e paura di ripartire dall'altro.

Erano molto diffidenti nei confronti degli altri ragazzi di Rieti, forse si sentivano diversi da loro, particolari, unici nella loro drammaticità. Finché non è spuntato fuori un organetto, questo strumento a loro così tanto caro perché simbolo e bandiera di una comunità, della loro comunità.

In quei canti e stornelli, che accompagnavano la musica, i miei ragazzi si sono riconosciuti e pian piano tutti si sono uniti, tante voci di un solo coro. Anche lo sport ha costituito un ulteriore elemento aggregante e valvola di sfogo. Ha portato nei loro volti piccoli momenti di gioia e ha permesso di non pensare per qualche breve istante a quanto avevano perso.

Il terremoto non ha portato via solo le case e gli amici ma anche la loro spensieratezza. Alla loro età i pensieri dovrebbero essere altri: studiare, fare sport, come affrontare un'interrogazione, risolvere i primi problemi in amore.

Abbiamo passato veramente delle belle giornate e l'ultima sera non potrò mai dimenticare lo stornello di Tiziano che cantava: “Sono Tiziano di Amatrice e anche se non ho più una casa con voi sono felice”.

Rientrati da questo viaggio è arrivato per gli alunni il momento di tornare fra i banchi e per me ciò ha rappresentato l'inizio di una nuova sfida.

Non sapevo come portare avanti il mio lavoro, come e dove trovare le risorse necessarie allo svolgimento delle mie attività.

Insieme alla scuola era crollata infatti anche la palestra, ed il Palazzetto dello Sport di Amatrice, dopo essere stato utilizzato per svolgere le lezioni del Liceo Scientifico, era stato reso inagibile dall'ennesima forte scossa del 30 ottobre.

Non è stato facile per me risolvere questa situazione; tengo particolarmente allo svolgimento pratico delle mie lezioni e non aver potuto usufruire di un luogo dove realizzarle ha messo in crisi la mia proverbiale attitudine organizzativa mettendomi nella condizione di dover rimettere in gioco tutto, di reinventare il mio lavoro anzi, per meglio dire, me stesso.

Del resto, allora più che mai, appariva fondamentale lo svolgimento di una corretta attività motoria, capace di facilitare gli alunni nell'espressione di istanze comunicative, nell'elaborazione e trasmissione di tutti quei disagi che con sempre maggiori difficoltà riuscivano ormai a comunicare con il semplice linguaggio verbale.

Insegnare e trasmettere quei valori che ti aiutano e ti formano, che ti consentono poi di affrontare con determinazione e consapevolezza alcune delle avversità che la vita ti mette di fronte, è diventato il mio progetto di vita: saper perdere e accettare il verdetto finale di una partita; allenarsi per essere più forti e prepararsi per una gara; non mollare mai fino alla fine e credere che tutto sia possibile anche quando le condizioni sono contro; prendere fiducia nelle proprie capacità; lottare e combattere per ottenere il miglior risultato possibile.

Ecco, questo è per me insegnare e questo è il messaggio che a tutti costavo volevo far passare.

E così mi sono avventurato con grande determinazione in questo nuovo percorso, ho rivisitato la mia tradizionale metodologia in una chiave del tutto inedita, svolgendo di volta in volta le attività in classe, in piccole stanze improvvisate e, quando il tempo ce lo ha permesso, anche all'aperto.

Ho voluto restituire quanta più normalità possibile a un anno scolastico anormale, ho creduto che la finalità prima della scuola, ambiente formativo per eccellenza, dovesse essere in questo momento proprio questo, dare punti fermi a persone e ragazzi che avevano perso ogni punto di riferimento.

Assegnare un compito, aiutare a concentrarsi su qualcosa di importante, fissare obiettivi da raggiungere, erano tutte attività in grado di fornire la giusta motivazione, di fungere da stimolo, di far sentire ancora il senso più profondo della vita.

Certo, la sfida che ho accettato non è stata indolore: di fronte a me si è aperto uno scenario completamente diverso dagli altri anni, ho dovuto lavorare su aspetti psicologici enormemente amplificati e condizionati, e non

è stato facile ottenere i risultati che desideravo e ricercavo. Del resto, prima ti rendi conto di lavorare con ragazzi traumatizzati, prima riesci ad impostare un lavoro didatticamente valido; un lavoro che in quei giorni, in quei lunghi mesi e, consentitemelo, ancora oggi, doveva necessariamente tener conto di tutti quegli effetti che quel dramma aveva portato inevitabilmente con sé: rabbia, dolore, paura, senso di colpa, iperattività, confusione.

Devo dire che sono un insegnante molto attento ai bisogni dei miei alunni ed ho sempre lavorato cercando capire cosa fosse meglio per ognuno di loro. Per questo, con molta pazienza e calma sono riuscito comunque a lavorare piuttosto bene, anche se nel far questo ho dovuto ricalibrare la maggior parte dei miei parametri. La difficoltà maggiore è stata probabilmente quella di individuare una metodologia di programmazione e forse poi alla fine non è stato neanche così importante trovarla.

L'azione educativa e didattica viene inevitabilmente condizionata dalla mancanza di risorse umane, ambientali e strutturali e per noi insegnanti è stato difficile attuare una programmazione capace di definire una strategia didattica adeguata.

In tali condizioni si è spesso presi da molte preoccupazioni e non si riesce più a scindere la vita professionale da quella umana. Prima di essere insegnanti siamo persone, con un proprio vissuto, un proprio passato e con un presente spesso frutto di ciò che è stato.

In genere è molto più semplice separare la vita personale da quella professionale, ma in queste condizioni tutto si mescola e si è pervasi da una serie di emozioni difficili da gestire, soprattutto per uno come me che ha difficoltà nel tirarle fuori.

In questo percorso ho incontrato molte persone importanti, e a tal proposito vorrei citare i rappresentanti del progetto *Velino for Children* capitata dal Prof. Alessandro Vaccarelli; uno *staff* composto da pedagogisti e psicologi che ha messo a disposizione tutta la propria esperienza per dare la possibilità a me e ai miei colleghi di affrontare tutto questo.

Veri percorsi formativi che ho voluto intraprendere con spirito critico, animato dal desiderio di farcela a tutti i costi. Tanti gli spunti utili che da questi incontri ho ricavato e che mi hanno permesso di affrontare il mio lavoro supportato da una più adeguata preparazione e da una maggiore consapevolezza.

Riconoscere e identificare la situazione; non lasciarsi schiacciare dal dolore e orientarsi verso nuove esperienze con nuove iniziative; saper sdrammatizzare l'evento in modo ironico; imparare a ri-progettare e ricostruire la realtà circostante e la propria vita, sono stati alcuni dei concetti che ho imparato ad apprezzare e che ho cercato di interiorizzare pur tra mille difficoltà ed incertezze.

Del resto, si sa, dalla teoria alla pratica il viaggio da compiere è tortuoso e lastricato di ostacoli; c'è da smussare la propria interiorità, rimettere in discussione la propria persona, tentare di risolvere conflitti mai superati.

Il primo aspetto su cui ho dovuto lavorare è stato sicuramente quello emotivo; bastava vedere chi si aveva davanti, bastava guardare gli occhi dei ragazzi e fissare i loro volti per rendersi conto di come la loro esistenza fosse stata radicalmente e improvvisamente cambiata.

Non erano più gli stessi, non erano più quelli dell'anno scolastico precedente, il terremoto li aveva cambiati, la loro vita era cambiata.

Era uno sguardo perso il loro, timido, quasi ricoperto di vergogna perché ora loro si sentivano diversi agli occhi degli altri. Ma a scuola stavano bene, perché era questo il luogo in cui potevano sentirsi davvero se stessi e dove tutti potevano condividere lo stesso dramma.

Alunni, giovani adolescenti, che hanno perso veramente tanto, troppo; hanno perso la casa, i familiari, gli amici e i compagni di classe.

E ora, questi ragazzi, avevano bisogno degli altri, dipendevano da altre persone, avevano bisogno che qualcun altro desse loro da mangiare, da vestire e un posto dove passare il giorno e la notte.

E qui si apre un altro capitolo, quello della solidarietà.

Il popolo italiano, e non solo, ha dimostrato in questo difficile momento, un cuore gigante.

Molte sono state le iniziative intraprese da associazioni organizzate, enti pubblici e privati e da singoli individui.

Vorrei citarne due in particolare e non me ne vogliano le altre centinaia di persone che hanno aperto spontaneamente il loro cuore per aiutare tutte le popolazioni colpite dal terremoto.

La prima è la Protezione Civile del Trentino che ha donato alla comunità di Amatrice un edificio scolastico costruito in meno di venti giorni dal primo evento sismico. Ciò ha permesso di ricominciare proprio dalla scuola, istituzione indispensabile per un paese che non vuole andare via. Senza la scuola molte famiglie che avevano deciso di rimanere sarebbero state costrette a trovarsi un altro posto dove poter portare i propri figli e ciò ha contribuito a riportare da subito una parte di vita normale nella loro esistenza. Non era ben chiaro come noi insegnanti avremmo dovuto affrontare l'anno scolastico ma in quel momento era necessario avere un luogo dove poterlo fare, un posto fisso e sicuro per tutti noi, famiglie, insegnanti e soprattutto per gli alunni.

La seconda iniziativa che voglio ricordare è quella di Tania.

Tania è una ragazza che vive nello stato del Michigan, USA, la quale sentendo e vedendo cosa era accaduto ai suoi coetanei nel lontano paese di Amatrice, ha messo in piedi un'iniziativa davvero singolare; ha realizzato degli "skifidol" artigianali, che ha venduto poi ai suoi compagni di scuola,

e, con i soldi ricavati, ha acquistato dei cappelli di lana, con su rappresentati i colori della bandiera americana, e dei cappelli da baseball, marchiati con il simbolo dello stato del Michigan.

È arrivata in Italia, ad Amatrice, insieme ai suoi genitori e sua sorella ed ha regalato personalmente questi cappelli ad ogni alunno della nostra scuola.

La reazione dei nostri ragazzi è stata eccezionale, si sono commossi e hanno stretto a loro Tania in un abbraccio sincero per un tempo indefinito. Un gesto che stava a simboleggiare il giusto ringraziamento nei confronti di qualcuno che aveva dato loro la speranza. La speranza che non è tutto finito e che c'è ancora una vita che vale la pena di vivere soprattutto se nel mondo ci sono persone, come Tania e gli uomini della protezione civile del Trentino, pronti a tendere una mano e a dare un segno tangibile che è ancora possibile sperare e andare avanti.

Io e i miei colleghi abbiamo vissuto tutto questo e anche di più, ed è per queste ragioni che abbiamo deciso di aprire le porte alle varie iniziative.

Una scelta non semplice che ha avuto aspetti positivi e negativi.

Positivi perché, come già detto, il cuore delle persone ci ha scaldato e ci ha fatto sentire meno soli in un momento in cui ci siamo sentiti smarriti e persi.

Negativi perché comunque, per dare il giusto spazio a queste iniziative solidali, spesso le lezioni e la didattica sono state interrotte, e ciò ha contribuito a creare un clima di confusione e insofferenza.

I nostri alunni si sono sentiti tutto d'un tratto stanchi di vedere tanta gente estranea a scuola, stanchi di essere ripresi da telecamere invadenti, pronte a rubare pezzi della loro quotidianità.

E questo fa riflettere, quale alunno vuole “fare scuola”? In genere se sei un alunno sei contento quando non si fa lezione, se l'insegnante è assente o se si fa qualsiasi cosa che impedisca il regolare svolgimento dell'attività didattica. Ma gli alunni di Amatrice no; loro volevano fare assolutamente lezione, volevano tornare ad essere come tutti gli altri, volevano essere studenti come tutti i ragazzi della loro età.

E qui mi ricollego con quanto affermato in precedenza; la scuola è stata per un periodo molto lungo l'unico punto fermo nelle loro giornate e nella loro vita dopo che il terremoto ha fatto crollare tutto il resto.

Per quanto mi riguarda, posso affermare che non ho ancora ben metabolizzato quello che è successo, sono questo genere di eventi che cambiano la vita e il modo di approcciarsi alla professione, non so se in meglio o in peggio, ma sicuramente modificano il modo con cui ti relazioni con le persone e gli alunni.

Ti fanno prendere coscienza che ognuno di noi deve fare i conti con il proprio vissuto e che questo inevitabilmente ti condiziona e ti forma. Sono le esperienze della vita che segnano il tuo percorso e ti modellano.

Di fronte a me ci sono dei ragazzi che hanno vissuto una esperienza traumatica molto forte e che ha modificato per sempre la loro persona.

Ognuno di loro ha incamerato questa esperienza in modo diverso. C'è chi ha una visione pessimistica e che non riesce a vedere altro che la distruzione e chi invece, al contrario, è più ottimista e intravede l'inizio di una nuova vita.

Quello che è certo è che questo evento li ha fatti crescere troppo in fretta. È strano sentirli parlare di case, di ingegneria o geologia e non di cose più futili o comunque più adatti alla loro età.

E così, avendo la fortuna di insegnare una materia che fa del gioco uno dei suoi momenti più importanti, ho posto come traguardo imprescindibile quello del divertimento. Volevo che ritornassero ad essere quello che sarebbero dovuti essere: ragazzi spensierati.

Un altro elemento che ha contribuito a creare in loro insoddisfazione e turbamento, è stato quello relativo alle sistemazioni provvisorie. L'inserimento in nuove e diverse unità abitative come roulotte, container e poi le SAE (Soluzioni Abitative di Emergenza) ha sicuramente alterato gli equilibri familiari e provocato una perdita di identità. Siamo stati tutti adolescenti, e se ci si ferma un attimo a pensare ci si rende conto che l'unico spazio che ognuno ha sentito proprio e personale è stato quello della cameretta.

È il luogo dove puoi essere quello che vuoi, fare cose che nessuno può vedere, ballare, cantare, vedere i film che preferisci o ascoltare la musica che più ti piace, ridere o essere triste senza che nessuno ti chieda nulla, la puoi arredare come meglio credi: con libri, cd, poster disegni, giochi, ecc, ma soprattutto è il luogo dove puoi studiare e fare i compiti nel massimo silenzio.

È il tuo mondo, ed il terremoto ha portato via anche questo.

Insieme ai colleghi ci siamo resi conto di ciò e di come in particolare questa mancanza di spazi propri possa aver inciso sul rendimento scolastico.

I ragazzi non ritrovano i libri, i quaderni, e nello studio si è evidenziata una mancanza di concentrazione dovuta indubbiamente alla confusione che si genera nel vivere gli spazi comuni.

Ancora più evidente è stato l'abbassamento di rendimento per quei ragazzi che vivono in famiglia una situazione di genitori separati: "Professore mi scusi ma oggi non ho portato il libro perché sono stato a studiare da mamma e poi ho dormito da mio padre".

Un insegnante deve tener conto di tutti questi aspetti, deve essere comprensivo e capire che ora il lavoro, che prima si divideva tra scuola e casa, si deve concentrare esclusivamente a scuola. Non so se sia meglio o peggio, ma indubbiamente è un modo di lavorare diverso e che implica quindi una modifica nella metodologia e nella didattica.

Il nostro lavoro si è pian piano trasformato includendo adesso molti più aspetti. Non si è più solo insegnante-educatore, ma si è anche psicologo, amico, genitore e soprattutto una persona su cui contare ed avere fiducia.

L'insegnante gioca un ruolo fondamentale e prende parte alla soluzione dei problemi degli alunni, perché loro hanno bisogno di ricominciare a credere in qualcosa e in qualcuno in grado di restituire almeno la speranza per un futuro la cui progettualità non potrà più in nessun modo fare a meno della memoria.

Personalmente posso affermare che tornare in classe è stato difficilissimo.

È stato durissimo fare l'appello e sapere che dopo quel cognome sarebbe dovuto seguire quello di qualcun altro che ora non è più in vita o che è dovuto scappare via con la propria famiglia. Non mi vergogno a dire di aver spesso pianto nel tornare a casa, in macchina, e di aver provato a tirare fuori quello che di fronte ai miei alunni non ho avuto mai il coraggio di mostrare.

Ho fatto tante scelte, giuste o sbagliate non so, ma è stato così il mio anno scolastico, un susseguirsi continuo di scelte. Ho voluto provare a donare loro la mia voglia di vivere e cercare di far capire che la vita va vissuta nonostante tutto.

Mi rendo conto, oggi, di aver chiesto ai miei ragazzi tanti sacrifici, salvo poi essere stato ampiamente ripagato dai risultati ottenuti.

Per finire vorrei dire qualcosa che non ho ancora detto in questo mio racconto-confessione, e cioè che ho avuto bisogno di loro quanto loro di me.

Ho avuto e ho bisogno di loro perché sto male, ho bisogno che loro mi aiutino a superare questo forte dolore.

Aver dato così tanto alla scuola, aver contribuito alla resilienza dei miei alunni, mi ha fatto stare meglio, i miei alunni mi hanno fatto stare meglio, ma ad oggi non credo ancora di aver superato il trauma.

Anche io ho bisogno della mia resilienza.

32. Una psicologa in emergenza

di *Veronica Valerio*

Miranda, 24 agosto 2016

La terra decide di ribellarsi e di frastagliarsi ancora. L'Italia piange di nuovo. Io mi arrabbio di nuovo.

La mia esperienza con il sisma risale al 31 ottobre 2002, quando una forte scossa colpì San Giuliano di Puglia (CB) in Molise, e costrinse me e la mia classe del liceo ad uscire nell'atrio della scuola. Forse quella è stata la prima volta che ho avvertito una scossa, una scossa vera intendo; quella volta rimasi immobile con i miei compagni di classe, sicura che in qualche modo loro mi stessero proteggendo. Paralizzata nei miei pensieri non riuscii a pensare nell'immediato neanche alla mia famiglia, il mio cervello disattivato, vedevo ragazzi che fumavano, chi piangeva, chi parlava al telefono. Io ero ferma, come se tutto il mondo si stesse muovendo senza di me. A volte non si riesce a spiegare quello che un evento ti smuove dentro, a volte inconsciamente si preferisce il silenzio alla mobilità. Non so, non so dirvi.

Quegli attimi sono stati brevi e lunghi allo stesso tempo, e restano dentro di te nascosti, per molto, molto tempo. Da quel momento iniziarono i controlli degli edifici pubblici, delle abitazioni private, delle varie costruzioni, mossi dalla paura di qualcosa che potesse accadere di nuovo. E già, la paura, emozione tanto negativa e spiacevole, ha permesso anche questa volta di scuotere le menti, di promuovere una responsabilità personale e comunitaria che possa spingere per una sicurezza di tutti. La mia scuola qualche anno dopo, è stata chiusa e dichiarata inagibile”.

L'Aquila, 6 aprile 2009

L'Aquila, città bellissima, custode della mia nuova vita post-adolescenziale. Il sisma distrugge quello che fino a quel momento avevo costruito, con fatica, quella fatica tipica dello studente fuori sede che è alla ricerca del suo posto nel mondo; rompe i miei legami, devasta i miei luoghi, irrompe nella mia stanza buttandomi giù una parete sul letto. Il letto, il mio rifugio, la mia base sicura. La mia vita cambia, la città cambia. Eppure io resto lì, fuori sede mi sentivo cittadina di quel posto. Nel giro di pochi anni il terremoto aveva toccato le terre della mia esisten-

za, quella nativa, soave nella sua bellezza, e quella in cui avevo scelto di stare, immancabilmente parte della mia evoluzione personale. Quando ti senti violato nella tua integrità e nella tua *privacy* quotidiana, il tempo dentro di te sembra fermarsi, e tu sei lì in balia degli eventi.

Amatrice, 26 agosto 2016

L'Italia non riposa mai, le tragicità si ripresentano. Questa volta si parte, per la prima volta quell'evento che tanto ha costellato la mia esperienza di vita, diventa fautore di un nuovo percorso, di crescita personale e soprattutto professionale.

Nasce *Velino for Children*, in una sera d'estate, intorno ad un tavolo, increduli di quello che sarebbe stato, diffidenti del nostro futuro”.

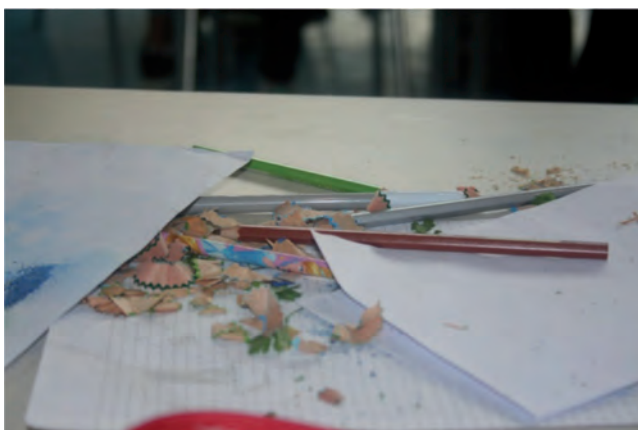


Foto di Francesca Palma

32.1. Contesto d'emergenza

La psicologia dell'emergenza comprende l'insieme di pratiche e di saperi utili a comprendere e sostenere i singoli e le comunità che sono coinvolte in eventi potenzialmente distruttivi, prima, durante e dopo il manifestarsi, lavorando in parallelo sulle strategie di fronteggiamento; ha allargato nel tempo il suo campo d'azione, ponendo l'accento sulle componenti cognitive, emotive e psico-sociali che entrano in gioco non solo nei momenti più drammatici ma anche nelle fasi di previsione e prevenzione dei disastri (Sbattella, 2012). Il lavoro in emergenza richiede una formazione e supervisione costante, sia a livello professionale che a livello personale. Ricordo ancora la prima volta che mi sono recata sui luoghi, quei luoghi che ho

tardato a conoscere e che ho visto disintegrati di fronte ai miei occhi. La narrazione autobiografica con me stessa assumeva sempre di più le sembianze di una conversazione interiore alimentata da pensieri e sentimenti contrastanti, celati in un fragile silenzio, di fronte agli occhi che in me cercavano un gesto, una parola, un sorriso. Dunque la comunità aveva perso la sua “base sicura” (Langher, *infra*), il punto di riferimento primario che il bambino ha e da cui può staccarsi nella fase dell’esplorazione per poi ritornare nel momento del bisogno. È un po’ una zona di *confort*, che da piccoli è rappresentata in genere dal genitore con cui si ha un legame elettivo, e negli stadi successivi dal gruppo dei pari, dagli amici, dai fidanzati, oltre che dalla famiglia stessa. In sintesi sono l’ambiente e i legami che coronano la tua vita e che sono punti di riferimento stabili su cui contare ogni qualvolta si presentano situazioni fragili o compromesse. È l’aggrapparsi ad un’ancora di salvataggio in una burrascosa tempesta. Ognuno di noi, durante il proprio ciclo di vita, è collocato in un contesto sociale, culturale, educativo e relazionale sia come singolo, sia come membro della propria famiglia d’origine, sia, ancora, come membro di una comunità; queste tre dimensioni si intrecciano tra loro tracciando il continuum di ognuno, fatto di esperienze, eventi, conoscenze, apprendimenti, interazioni su cui si fonda la vita. Quando viene a mancare una di queste dimensioni, o viene parzialmente indebolita, si avverte la sensazione di qualcosa che tende a vacillare, trascinando con sé l’equilibrio fisico e mentale e ponendo l’individuo di fronte ad un possibile, spesso inevitabile, cambiamento.

Le comunità colpite dal sisma avevano perso, insieme alla base sicura, anche la loro identità. Ogni giorno sembrava composto dal doppio delle ore reali, sembrava che la vita si fosse allungata e aveva trascinato con sé la forza delle persone, il loro diritto di vita, i loro sguardi, i loro legami. Erano diventati esseri vulnerabili in terre vuote, ferite e danneggiate. Il vuoto coincide con lo smarrimento nello spazio e nel tempo e con la confusione nel riconoscere se stessi e i luoghi d’appartenenza. L’identità è concetto caro a noi psicologi, ma in generale riguarda tutti i professionisti che lavorano nelle relazioni di cura e di aiuto e che progettano e supportano gli individui nel loro percorso di crescita attraverso uno sviluppo e potenziamento di risorse, abilità sociali, competenze e autostima che permettono di stare bene con se stessi, con gli altri e con l’ambiente. Come ci insegna Erikson, l’identità è quella dimensione psicologica che consente di realizzarsi, di diventare e rimanere se stessi, in relazione alle altre persone, nell’ambiente sociale e culturale dove si vive. «Confermiamo la nostra identità in modo più pieno e con un maggiore senso di interezza interiore, mantenendo lungo l’intera vita un rapporto con forme di aggregazione che favoriscono la connessione con l’altro e con la comunità» (Menditto, 2007, p. 57).

E mentre la comunità perdeva le sue connessioni, anch'io rischiavo piano piano di perdere le mie.

Eppure ci fu un episodio che mi diede la forza e la maturità tale da comprendere che il mio posto era lì, che forse riuscivo a trasmettere la mia vicinanza ed empatia seppur non me ne rendevo conto. Un pomeriggio, in una tendopoli, mentre ero davanti la tenda con scritto "Servizio di ascolto", un tenero bambino dall'età più o meno di 7 anni, che non avevo mai visto prima, corre irrefrenabile verso di me e mi getta le sue braccia al collo: ancora oggi ricordo i suoi occhi verdi, tra la voglia di giocare e il bisogno di protezione, tra la mia paura di quel momento e il desiderio di aprire il mio cuore. Quell'episodio mi ha segnato. Se non fossi entrata mai in una tendopoli oggi non potrei comprendere bene cosa significhi ricollocare la propria casa, la propria familiarità, la propria intimità. Mi viene in mente che la tenda può essere paragonata ad una sorta di "cassetta degli attrezzi", una dimensione piccola in cui vi è tutto il necessario per riparare, ricucire e sopravvivere. Perché di sopravvivenza parliamo, quando fai in modo che quella tenda diventi la tua casa. Si cercava di ridare una sfumatura di normalità ad una normalità che non c'era. Eppure questa era la missione di tutti gli operatori coinvolti, dalla protezione civile, ai cuochi, ai volontari. Ricordo che un giorno una mamma tardò nel raggiungermi per un colloquio perché era arrivato il parrucchiere, arrivato lì per ridare eleganza e respiro a tutti, bambini, adulti, anziani.

Quando siamo abituati a vivere una routine schematica perdiamo di vista l'essenza e la meraviglia delle azioni che compiamo, poiché sono continue e abitudinarie. Quando non hai più nulla, riassapori ogni minimo gesto, azione, desiderio, esattamente come è stato per quelle persone che quel giorno sono tornate a sentirsi belle, sistemate e appagate. Stessa situazione per chi dava la disponibilità per aiutare a cucinare o riassetare i tavoli. Se nell'emergenza è la quotidianità che rompi, è poi da essa stessa che è necessario ripartire. Preparare un piatto caldo, apparecchiare o fare un dolce ricreava quel momento di vita quotidiana che donava al contempo, la spinta a non mollare, a farcela nonostante tutto.

In quei giorni ho compreso quanto in realtà di mio potevo donare, quanto non era importante il lavoro materiale ma quello relazionale, affettivo ed emotivo. L'importanza di un abbraccio, forte e intenso, riusciva a oltrepassare i confini e a rompere gli schemi.

Di fronte ad una tenda, contenitrice di mille speranze, prendeva forma il mio lavoro.

32.2. Un lavoro costante

Il mio lavoro da psicologa nella fase dell'emergenza e del post-emergenza è un lavoro multidisciplinare e in continuo cambiamento rispetto alla moltitudine e variabilità delle situazioni, del contesto sociale, delle esigenze, delle problematiche emotive, delle politiche e dei luoghi. È un lavoro fluido, dove per fluido intendo l'adattabilità ai continui cambiamenti e l'abolizione di setting specifici e prefissati. La nostra équipe di lavoro nel progetto *Velino for Children* è interdisciplinare, composta da psicologi, assistenti sociali, educatori ed educatrici, che insieme costituisce un punto di forza nell'ottica di un approccio sempre più integrato e in linea con i bisogni del singolo e della comunità. Sicuramente in emergenza si ha più difficoltà nel mettere a punto un piano di lavoro condiviso, non per motivi di mancata professionalità o mancato riconoscimento, bensì per la grande pressione che ci influenza ed influenza a volte il lavoro, soprattutto nei casi di particolare criticità. Mantenere i piedi per terra e i nervi ben saldi è il risultato di un grande percorso introspettivo che ognuno fa con se stesso. E questo ci aiuta. La forza di un gruppo di lavoro sta nel mettere insieme la tipicità e individualità di ognuno con quelle dell'altro, sia a livello personale che lavorativo e formativo. Gli obiettivi che ci prefissiamo per ogni singolo caso vengono esplicitati nelle riunioni d'équipe, concordati e condivisi insieme ed insieme si mette a punto un piano di intervento globale e multidisciplinare, dove la parte di ognuno si integra con la parte dell'altro. L'efficacia della metodologia integrata fa sì che ognuno possa sviluppare in un'ottica resiliente, le strategie efficaci per stare bene a scuola, in famiglia, con gli amici e nel posto in cui vive.

Nello specifico il mio lavoro è rivolto al supporto e sostegno psicologico delle famiglie e dei minori, sia in situazioni direttamente connesse all'evento catastrofico, e quindi traumatico, sia in condizioni di fragilità e/o multi-problematicità pregresse, acutizzatesi successivamente, in un'ottica di elaborazione del vissuto e acquisizione di strategie resilienti utili a far fronte agli eventi. Parallelamente, progettiamo, come gruppo di lavoro, attività psico-educative e di alfabetizzazione emotiva nelle classi dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado delle scuole del territorio del Velino, assicuriamo una costante supervisione con i docenti stessi, sia riguardo le difficoltà personali che di gestione delle dinamiche di gruppo e classe. Ricordo ancora la prima volta che sono entrata in una "tenda-scuola" nella scuola primaria di Cittareale, brutta all'esterno ma bella all'interno, colorata, disegnata, "ricreata"; i bambini mi aspettavano con ansia e gioia, il loro "è arrivata la maestra dell'Aquila", era una carica per estraniarmi dalla situazione terremoto e per far sì che anche a loro succedesse; il *circle time* abbatteva ogni tipo di barriera e ci preparava ad aprirci, a stare insieme, a

lavorare su un nuovo concetto di scuola e di spazio. Immersi in disegni e colori, osservavo la loro forza che poco a poco diventava anche la mia. In realtà le mie esperienze lavorative, prima di quel momento, erano rivolte principalmente al mondo adulto, non avrei mai immaginato di legarmi ai bambini esattamente come è avvenuto; i bambini conosciuti li porto ogni giorno nel cuore, perché ti aiutano a risvegliare una tua dimensione infantile, e perché la loro energia vitale è fortemente contagiosa.

In parallelo, nella fase dell'emergenza piena, abbiamo raccolto i bisogni e le necessità della popolazione per poi iniziare ad orientare e a costruire interventi più strutturati. Il bisogno primario è stato l'ascolto: le persone avevano bisogno di essere ascoltate, di sentire che c'era ancora qualcuno su cui era possibile gettare la propria rabbia e il proprio dolore; anche essere ascoltati in qualche modo ricreava nella loro mente degli sprazzi di quotidianità, utili per estraniarsi dalla sofferenza, dalla catastrofe. In piazza, nei bar, per telefono, le conversazioni assumevano le sembianze di colloqui psicologici, al di fuori di ogni *setting* e in una dimensione spazio-temporale labili e indefinite.

La prima cosa che varia in un contesto d'emergenza è il *setting*, dal verbo inglese *to set* che significa delimitare, racchiudere, ma costituisce anche un sostantivo di per sé con il significato essenzialmente di "cornice". Ci sono molte definizioni di tale termine rispetto ai numerosi approcci della psicologia, ma tutti tendono a sistematizzare il luogo come contenitore mentale ed emotivo che fa da sfondo all'ascolto dell'altro. Fondamentale è il luogo interiore, emotivo, è la sintonia e l'alleanza che si crea tra te e lui/lei/loro.

Il *setting* fisico si fonde con quello mentale, che è quello che lo psicologo deve ben tenere costruito nella sua mente. Nell'impossibilità di un ambiente strutturato, come quello emergenziale, è necessario che sia la propria personalità sia ben salda (frutto di un lungo percorso di introspezione e supervisione), in maniera tale da accogliere l'altro in una situazione di dolore e incertezza, e che sia lo sguardo a mostrare vicinanza ed empatia piuttosto che una lampada a led accanto ad una poltrona. L'empatia è l'elemento sostanziale. Mettersi nei panni dell'altro attiva l'ascolto delle emozioni che l'altro prova, dalla paura, al sollievo, dalla rabbia all'impotenza. I miei colloqui hanno attraversato le fasi dell'emergenza, nelle piazze, per strada, nei bar ancora aperti e la mia responsabilità era quella di modellare costantemente il mio lavoro alle diverse esigenze che si presentavano, tenendo ben chiara in mente una linea di confine immaginaria che in qualche modo mi preservava dall'immergermi costantemente nelle storie altrui, risucchiata da un *transfert* potente che mi imprigionava. Dopo la prima fase di piena emergenza mi hanno dato la possibilità di usufruire di un camper, un camper che mi ha accompagnato per lunghi mesi. Non ho

mai amato i camper, neanche quando i miei genitori volevano affittarlo per andare in vacanza, mi ha sempre provocato un senso limitante di libertà e una sensazione di mancato respiro. Ma in qualche modo la vita attinge dal passato per riequilibrare il tuo presente e riscrivere il tuo futuro. La prima volta che sono entrata nel camper ho provato realisticamente quelle sensazioni di quando ero bambina, e soprattutto mi è venuta una gran voglia di piangere. Lì sopra mi sentivo sola, spaventata da luoghi, tempi e persone. Non è semplice ricreare il tuo lavoro in un luogo che del tuo lavoro non ha nulla. La paura mista a pianto ha accompagnato per molte settimane il mio nuovo setting lavorativo, divenendo piano piano il mio spazio intimo e riservato alla fine della giornata. È assurdo come le nostre emozioni siano così altalenanti tanto da farci attraversare stati d'animo e pensieri tristi e doloranti, gioiosi e rassicuranti. Il camper era diventata la mia stanza "segreta" sia per i colloqui privati e soggetti appunto a segreto professionale, sia per me, per il mio vissuto intimo e personale.

Con il tempo ho capito che il camper non c'entrava nulla, era arrivato il momento in cui stavo per crollare e avevo bisogno anch'io di una scialuppa di salvataggio. Per mesi ero stata catapultata nelle vite altrui, nella disperazione di chi aveva smarrito la propria identità e cosa ancor più dolorosa è il desiderare delle risposte da te, il voler salire con te sulla tua scialuppa di salvataggio.

32.3. Le emozioni, compagne di lavoro

Ogni emergenza rappresenta un'intensa esperienza esistenziale, che scaturisce dall'incontro tra un evento inatteso e drammatico e alcune persone, che cercano di fronteggiarlo. La fragilità dell'uomo si confronta con battaglie e dolori, dal quale nasce però la solidarietà interpersonale e la collaborazione reciproca e la capacità resiliente di far fronte alle avversità, di natura e portata variabile (Sbattella, 2012). Ogni evento, situazione e/o comportamento porta con sé un bagaglio di emozioni, positive o negative che siano, che in qualche modo tendono a ricontestualizzare il tuo presente e a riadattarlo di fronte ai continui cambiamenti. Non esistono azioni razionali o cognitive che non siano bagnate di carica emotiva, non esistono luoghi che non siano legati da sensazioni e tonalità affettive. Pertanto, quando in emergenza non abbiamo più i luoghi definiti, utilizziamo l'immaginazione rispetto a come quei luoghi sono stati e a come vorremmo che fossero; questo è molto importante, poiché segna la consapevolezza reale di quello che è accaduto e alimenta i processi di memoria e attenzione coinvolti nell'elaborazione dei vissuti e degli eventi. Come afferma una psichiatra e psicoterapeuta americana «le emozioni sono fenomeni co-

stanti dell'esperienza individuale e collettiva, accompagnano ogni singolo momento della vita quotidiana; sono intense e turbolente tanto da scompigliare il corpo e la mente. Qualsiasi emozione è una storia che si iscrive nel passato e nel presente di una persona, nella totalità delle esperienze vissute» (Hahusseau, 2008, pp. 17-61). Difatti ogni esperienza vissuta si iscrive nella nostra storia influenzando chi sei, cosa fai, dove vai; sembra banale, ma la nostra personalità è in continuo mutamento, proprio rispetto ai condizionamenti e alle vicissitudini provenienti dagli ambienti, dal lavoro e dai continui apprendimenti. Molto spesso, ancora oggi che siamo in una fase di post-emergenza, succede che ho l'ansia di commettere errori e soprattutto di non riuscire a comprendere le richieste delle persone che ho davanti. Credo che l'ansia sia una caratteristica tipica di ogni ambiente lavorativo, maggiormente quegli ambienti che prevedono una relazione diretta con un'altra persona, in un campo relazionale dedito all'ascolto, all'accoglienza e alla comunicazione. La comunicazione, verbale e non verbale, è altro aspetto importante legato alle emozioni. Anche quando restiamo in silenzio, in realtà siamo sempre in relazione con l'altro. Con consapevolezza o senza di essa trasmettiamo e riceviamo qualcosa che parla di noi, dell'altro, del contesto, della situazione che stiamo vivendo o analizzando (Menditto, 2007). Non dimenticherò mai gli sguardi profondi e le lacrime dei silenzi. Comunicare con i gesti e con le sensazioni, oltre che con le parole stesse, significa costruire un ponte tra il dolore e la resilienza, attraverso un filo narrativo che deve essere raccontato, tramandato, condiviso. «La narrazione e il racconto di sé rappresenta la via privilegiata per l'elaborazione dei traumi e dell'esperienza vissuta. Sul piano individuale il racconto di sé consente di soggettivare e al tempo stesso di oggettivare il trauma, di descriverlo, scomporlo e ricomporlo, di legare il vissuto più intimo di paura e di dolore con la consapevolezza dell'esistenza della morte e del rischio, di creare uno spazio dove proiettare le emozioni e anche talvolta la subentrata capacità di provarle. Dunque, la possibilità di conoscere il mondo interiore e prenderne consapevolezza» (Vaccarelli, 2016, pp. 96-101).

32.4. L'io interiore: un'emergenza psichica

L'ingrediente saliente del mio lavoro, connesso alle conoscenze teoriche che fanno da sfondo al mio percorso di studi, è la relazione. Quando parlo di relazione, mi riferisco sia al *setting* specifico che al rapporto con i colleghi nell'ambito lavorativo.

Inizialmente i nostri stati di frustrazione, dovuti alle pressioni esterne e a quel senso di “voler fare sempre di più” sfociavano in discussioni che con il tempo divenivano condivisione, narrazione, familiarità. Purtroppo,

chi non vive una situazione d'emergenza così intensa, ha difficoltà a comprenderti e io, nella mia vita privata, avevo difficoltà a comunicare. Come si può raccontare nel modo giusto una catastrofe così grande? Come si può descrivere un dolore che è così intimo e privato? A volte con il raccontare temevo di ferire e violare nella *privacy* l'intimità delle persone che mi circondavano. Mi sentivo in trappola. Nei primi mesi il mio gruppo di lavoro era diventato un collage di racconti, emozioni, sfoghi, oltre che di professionalità; è più facile condividere con chi è al tuo fianco ogni giorno poiché si crea una sintonia e una similitudine che non permette troppe spiegazioni, ma dà ampio respiro a ciò che si ha dentro. La mia comunicazione con l'esterno era ferma, silenziosa e gelida. Con il passare del tempo, ho trovato la forza di riequilibrare la mia vita e di superare quella che ad oggi chiamo "emergenza psichica". Oltre all'emergenza fisica, dei luoghi e degli attori sociali coinvolti, ce n'è una ancora più fragile, ossia quella interiore, dell'emotività dei volontari e operatori coinvolti. A volte ti senti vincente, altre volte impotente.

Per utilizzare due termini cari alla psicologia e a Freud, il nostro Io è continuamente messo alla prova dal nostro Super Io: l'Io, ovvero il nostro principio di realtà è l'interfaccia tra il mondo esterno e quello interno, di fatti esamina, osserva, conosce il mondo; il Super Io è l'insieme delle norme e delle regole da rispettare, una coscienza morale al quale l'Io non può sfuggire. Questo parallelismo esplica un po' la pressione che inevitabilmente avvertiamo in un contesto d'emergenza, annessa alla paura di fallire, e alla difficoltà di gestire tale tensione. Alla luce di ciò sono indispensabili supervisioni continue che ti guidano nel lavoro e nella sfera privata. Gli operatori dell'emergenza conoscono bene quanto sia importante gettare fuori le proprie emozioni e ricercare delle strategie resilienti per far fronte a tali situazioni; in generale nell'immediato verificarsi di un evento, vengono messe in atto due interventi che permettono agli operatori di gestire la fase di *stress* da situazione critica, il *defusing* e il *debriefing* (Iorio, *infra*; Sbattella, 2012). Il primo viene utilizzato "a caldo" e perciò immediatamente dopo che si è verificato l'evento critico (in generale entro le 72 ore dall'evento), il *debriefing* invece è successivo al *defusing* (qualora si sia fatto) ed è una tecnica più strutturata e articolata del primo in cui l'intervento di sostegno psicologico è più specifico, approfondito e mirato e persegue le fasi dell'elaborazione del trauma e dei sintomi collegati. Questi due interventi hanno come obiettivo, non solo quello di esternare le emozioni e rielaborare l'esperienza traumatica, ma tessono legami, attraverso la narrazione e la condivisione di cui parlavo in precedenza.

32.5. L'emergenza come crescita personale e professionale

L'emergenza implica un costante cambiamento a livello comunitario, sociale, scolastico, politico, educativo, psicologico, emotivo, oltre che personale, e ognuno di questi cambiamenti comporta delle reazioni e delle esigenze diverse, a seconda delle persone che hai di fronte. Essere pronto a rispondere ad ognuna di queste esigenze è molto complicato, quasi impossibile. Ho imparato che spesso non è la professione a far la differenza, che soltanto con scambi costruttivi con le persone si può pensare di lavorare bene e insieme, che il “fare con” assume un'importanza significativa nella progettazione e nel lavoro in équipe.

Ad oggi, dopo un anno e mezzo di duro lavoro, mi sento una persona “pienamente ed emotivamente viva”, ovvero ricca di un'esperienza di ineguagliabile valore dove la tua persona cambia, matura e cresce. I miei ringraziamenti vanno, oltre a coloro che mi hanno dato la possibilità di lavorare in questo ampio progetto, alle famiglie e ai singoli che mi hanno affidato le loro storie, che mi hanno aperto le loro porte di casa, affidandomi in toto la loro *privacy*. Per loro era un sostegno, per me pezzi di vita da aggiungere alla mia.

Bibliografia

- Bowlby J. (1989), *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, tr. it.: Raffaello Cortina, Milano.
- Freud S. (1976), *L'Io e l'Es*, tr. it.: Bollati Boringhieri, Torino.
- Hahusseau S. (2008), *Chi ha paura dell'uomo nero? Il lato positivo delle emozioni negative*, Erickson, Trento.
- Menditto M. (2007), *Comunicazione e relazione. Come gestire dialoghi e legami nel quotidiano*, Erickson, Trento.
- Sbattella F. (2012), *Manuale di psicologia dell'emergenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Vaccarelli A. (2016), *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Vaccarelli A., Mariantoni S. (2018), *Children after a natural disaster. Materials for educators and teachers*, FrancoAngeli, Milano.
- Zuliani A. (2017), *Azioni e reazioni nell'emergenza. Tutto quello che si deve sapere sui comportamenti umani per costruire un piano d'emergenza*, EPC, Roma.

I Curatori

Stefania Mariantoni è psicologa e psicoterapeuta e coordina l'Ufficio di Piano della Sesta Comunità Montana del Velino cui afferiscono i comuni di Castel S. Angelo, Borgo Velino, Antrodoco, Micigliano, Posta, Borbona, Cittareale, Amatrice, Accumuli. Dal 2012 al 2017 è stata Assessore alle politiche sociali per il comune di Rieti, con Deleghe alle Politiche Socio-Sanitarie, Solidarietà, Integrazione, Politiche della Casa e Coesione Sociale. Ha coordinato le edizioni del Festival "Rieti Città Amica dei bambini". È direttore tecnico per l'implementazione del Progetto *Velino for Children* (Sisma 2016).

Alessandro Vaccarelli è Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università dell'Aquila. Si occupa di pedagogia dell'emergenza e di pedagogia interculturale. È coordinatore scientifico-pedagogico del Progetto *Velino for Children* (Sisma 2016). Tra i suoi lavori, si ricordano: Isidori M.V., Vaccarelli A., *Pedagogia dell'emergenza/Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*, FrancoAngeli, Milano, 2013; Vaccarelli A., *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2016; Vaccarelli A., *Emotions and representations of "the city" after the 2009 earthquake in L'Aquila: children, education and social reconstruction in a post-catastrophe context*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education", 10, 3, 2015; Vaccarelli A., *Children after a natural disaster. Materials for educators and teachers*, FrancoAngeli, Milano, 2018.

Gli Autori e le Autrici

Stefano Boero è assegnista di ricerca in Storia Moderna presso l'Università dell'Aquila. È membro della Società Italiana della Storia dell'Età Moderna, della Società Italiana di Studi sul Secolo Diciottesimo e della Deputazione Abruzzese di Storia Patria. Tra le pubblicazioni si ricordano: *S. Filippo Neri e gli oratoriani dell'Aquila*, Roma 2017; *Controversie e politiche assistenziali nelle confraternite aquilane (secc. XVI-XVIII)*, in "Dimensioni e Problemi della ricerca storica", 2/2017; *The Oratorians in the European Transition between the XVII and the XVIII Centuries*, in *The transition in Europe between 17th and 18th centuries*, edited by A.Á. Ossorio, C. Cremonini, E. Riva, Milano, 2016.

Federica Borelli attualmente si occupa di minori e famiglia presso la Regione Lazio. È nell'Osservatorio Nazionale Infanzia e Adolescenza. Docente di organizzazione e gestione risorse umane nei master presso l'Università Telematica Unitema Sapienza. Dopo il Master Sda Bocconi in management Pubblico ha svolto attività di formazione e consulenza per enti locali e scuole nazionali di formazione.

Lina M. Calandra è professore associato di Geografia dell'Università dell'Aquila. Dal 2011 è responsabile scientifico del laboratorio cartografico e GIS "Cartolab" che coinvolge studenti e borsisti in attività sul campo di ricerca-azione partecipativa. Tra i suoi interessi di ricerca, oltre alla partecipazione come metodologia di indagine e di governo del territorio, in particolare in contesti di post emergenza, risultano anche il rapporto tra conservazione ambientale e valorizzazione territoriale nei parchi nazionali appenninici e la didattica della geografia. È autore dei due volumi di *Progetto geografia. Percorsi di riflessione e didattica* (Erickson, 2007 e 2009) e curatore, tra gli altri, di: *Territorio e democrazia* (L'Una, 2012); *L'educazione outdoor* (Pensa Multimedia, 2016, con T. Gonzalez Aja e A. Vaccarelli); *Governance of risk, hazard and disaster* (Routledge, 2018, con S. Bonati e G. Forino).

Umberto Mauro Salvatore Caraccia è psicologo e psicoterapeuta ad indirizzo analitico. Dal 2010 conduce una ricerca indipendente sull'utilizzo della performance artistica e le sue applicazioni trasversali in campo psicoeducativo.

Valentina Castello è docente di Programmazione, controllo e valutazione dei servizi sociali, di Economia e gestione delle imprese e di Marketing presso i dipartimenti DIIIIE e DSU dell'Università degli Studi dell'Aquila. Ha una esperienza ventennale come progettista e ricercatore, per diversi enti nazionali ed europei, su programmi diretti e strutturali, attinenti i processi di sviluppo, inclusivo e sostenibile, individuale, organizzativo e sociale. Su questi temi è autrice di numerose pubblicazioni. È collaboratore esperto ANPAL Servizi, struttura in house dell'Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro.

Marco Catarci è professore associato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, dove insegna Pedagogia sociale e interculturale. È autore dei volumi: *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini* (EGA, Torino, 2007), *L'integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali* (FrancoAngeli, Milano, 2011), *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società* (FrancoAngeli, Milano, 2013), *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale* (FrancoAngeli, Milano, 2015).

Fabio Centi Pizzutilli si è laureato in Scienze della Formazione e del Servizio Sociale. È educatore per diverse realtà del terzo settore. Dal settembre 2016 lavora nel post terremoto del Centro Italia. Collabora con la cattedra di Pedagogia Interculturale presso l'Università degli Studi dell'Aquila.

Massimo De Santis, psicologo, specializzato nella Psicologia dell'Emergenza e nella Psicotraumatologia. Si occupa di supporto psicologico specialistico nelle forze dell'ordine e del soccorso impegnate negli eventi critici. Svolge attività nell'ambito dell'educazione alla sicurezza ed incidentalità Stradale. Affiliato alle Associazioni "Psicologi per i Popoli" ed all'AIGESFOS (Associazione per la Gestione dello *Stress* nelle Forze dell'Ordine e del Soccorso). Già docente a contratto di Psicologia dell'Emergenza presso il Corso di laurea in Attività di Protezione Civile – UNIPG – sede di Foligno (Pg). Ha maturato esperienze dirette nelle maxi emergenze degli ultimi anni tra cui "Abruzzo 2009", "G8 L'Aquila" - "Sisma Centro Italia 2016-2017".

Christian Del Pinto è dottore in Fisica, dottore di Ricerca in Sismologia, membro dell'International Seismic Safety Organization (ISSO), già Responsabile Scientifico del Centro Funzionale della Regione Molise, è stato docente di "Elementi di pericolosità sismica" presso l'Università del Molise. Insegna Matematica e Scienze nella Scuola Secondaria di I Grado "F. Savini" di Teramo. È Postdoctoral Research Assistant nell'Università degli Studi di L'Aquila, su ricerche riguardanti l'Intelligenza Artificiale applicata ai dati sismici. Per la casa editrice Accademia di Bologna ha pubblicato, tra gli altri, "Miti tellurici e leggende sismiche" (2010), "Didattica attiva ed inclusiva della Scienza" (2015), "I terremoti: impatto sociale e percezione mediatica" (2017).

Maria Di Colli è laureata in Progettazione e gestione dei servizi e degli interventi sociali ed educativi. È Assistente Sociale specialista iscritta all'ordine degli Assi-

stenti Sociali della regione Abruzzo. Attualmente lavora come Assistente Sociale presso una struttura che accoglie minori allontanati dalle famiglie su disposizione del Tribunale per i Minorenni.

Maria Antonietta Di Gaspare è sindaco del Comune di Borbona, dal 1994 è in amministrazione comunale di Borbona. Dal 2000 agente del corpo forestale dello stato. Oggi carabiniere. È attualmente Presidente f.f. della VI Comunità Montana del Velino.

Marinella D’Innocenzo è attualmente Direttore Generale della ASL di Rieti, Professore a contratto presso l’Università di Roma Tor Vergata, Università “Sapienza” di Roma, Università LUISS “Guido Carli” di Roma, Docente presso diverse università italiane nell’ambito dei Corsi di Laurea, Corsi di Laurea specialistica e Master di I e II livello post-laurea, è Componente della Commissione Nazionale ECM e Coordinatore del Comitato di Garanzia, Componente del Tavolo Istituzionale per la revisione delle reti cliniche e reti tempo dipendenti presso Agenas, Componente del Comitato dei Rappresentanti delle Regioni e delle Province Autonome della SISAC, Presidente dell’Associazione Professionale “Salute Ora”, è autrice di numerose pubblicazioni in tema di sviluppo organizzativo e management sanitario.

Nicoletta Di Genova è educatrice nel progetto *Velino for Children*. È laureata in Scienze della Formazione e del Servizio Sociale e ha conseguito il Master professionale in Gestalt Counseling. Si occupa di relazione d’aiuto, comunicazione efficace e gestione delle dinamiche di gruppo nel benessere e nella salutogenesi. È attiva da diversi anni in associazioni di volontariato e particolarmente attenta ai temi della disabilità e dell’inclusione. Ha partecipato a diversi progetti di ricerca sull’*outdoor education* e ha collaborato al volume: Calandra M.L., González Aja, T., Vaccarelli A. (ed. by), *L’educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*, Pensa Multimedia, Lecce, 2016.

Loredana Giani è Professore ordinario di Diritto Amministrativo presso l’Università Europea di Roma. È impegnata sui temi dell’amministrazione del rischio e dell’emergenza (anche in qualità di coordinatore di gruppi di ricerca, nazionali ed internazionali), dei trasporti, della politica di coesione, dell’organizzazione amministrativa e dell’istruzione. Tra le ultime pubblicazioni, il saggio “Connecting the Region and EUSAIR”, nel quale sono raccolti i risultati della ricerca svolta sulla strategia macroregionale Adriatico Ionica - Pillar 2 (Napoli, 2016).

Annarita Iacopino è ricercatore confermato di Diritto Amministrativo presso l’Università degli Studi dell’Aquila. È impegnata nella ricerca sui temi dell’emergenza, della politica di coesione, dell’istruzione, degli appalti pubblici e dell’edilizia. Tra le ultime pubblicazioni, lo studio monografico su “Modelli e strumenti per la valorizzazione dei beni culturali. Spunti di riflessione nella prospettiva del risultato amministrativo” (Napoli, 2017).

Andrea Innocenzi è diplomato ISEF presso l'Università degli studi di Perugia e si è poi laureato in Scienze Motorie presso la l'Università degli studi dell'Aquila. È docente di Educazione Fisica presso la scuola secondaria di I grado dell'Istituto Omnicomprensivo di Amatrice, dove insegna da 5 anni.

Carla Iorio è Psicologa, Psicoterapeuta e Dottoranda in Medicina Sperimentale Università dell'Aquila. Presidente Aspic L'Aquila. È specializzata in terapia EMDR (Eye Movement Desensitization and Reprocessing), nel trattamento del Disturbo Post Traumatico da *Stress* e in psicologia dell'emergenza. Ha lavorato nel coordinamento dei servizi psicologici nell'emergenza dell'Aquila nel 2009. Nell'ambito del progetto *Velino for Children* coordina il Centro di Ascolto Psicologico per alunni, genitori e insegnanti presso la scuola di Amatrice, si occupa della formazione degli insegnanti sulla gestione dei lutti e delle emozioni a seguito di eventi traumatici. Conduce gruppi di sostegno psicoeducativo per una genitorialità resiliente durante le catastrofi.

Maria Vittoria Isidori è Professoressa associata presso l'Università dell'Aquila dove insegna Didattica Generale, Didattica Speciale e dell'Inclusione. È impegnata nella ricerca – nazionale e internazionale – sui temi dell'istruzione, della programmazione didattica e dei Bisogni Educativi Speciali (BES). È coordinatrice di numerosi progetti di ricerca nazionali e internazionali in tema di inclusione. Tra i suoi lavori ricordiamo: *Formazione e apprendimento in situazioni di emergenza e post-emergenza* (con A. Vaccarelli), Armando, Roma, 2012; *Pedagogia dell'emergenza/didattica nell'emergenza* (con A. Vaccarelli), FrancoAngeli, Milano, 2013. *I Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) a scuola. La formazione degli insegnanti*, Anicia, Roma, 2014; *Bisogni Educativi Speciali, BES. Ridefinizioni concettuali e operative per una didattica inclusiva*, FrancoAngeli, Milano, 2016; *L'inclusione nel dibattito internazionale sull'educazione e sull'istruzione*, ETS, Pisa, 2017.

Viviana Langher è Professore associato in psicologia clinica, presso il dipartimento di psicologia dinamica e clinica di Sapienza Università di Roma, docente di progettazione e verifica degli interventi in psicologia clinica e valutazione e interventi in psicologia clinica. Dal 2007 al 2015 è stata presidente del corso di laurea magistrale in *Psicologia clinica per la persona, le organizzazioni e la comunità*. È responsabile scientifico di differenti progetti finalizzati al supporto dei processi inclusivi in Paesi stranieri, specificamente Macedonia, Serbia, Mozambico. Dal 2014 è membro del consiglio regionale dell'ordine degli psicologi del Lazio, coordinatore della commissione università dell'ordine. Dal 2015 è esperto di educazione inclusiva per il Ministero degli Affari Esteri, ed è componente del tavolo tecnico sulla educazione inclusiva della Cooperazione Italiana allo Sviluppo (Ministero Affari Esteri). Tra le sue pubblicazioni più recenti: Tomai M., Langher V., Martino G., Esposito F., Ricci M.E., Caputo A., *Promoting the development of children with disabilities through school inclusion: Clinical psychology in supporting teachers in Mozambique*, in "Mediterranean Journal of Clinical Psychology", 5(3), 2017; Langher V., *Città visibili e trame invisibili. Significati simbolici del territo-*

rio: *Implicazioni nei processi comunitari, di rigenerazione e riqualificazione*, in Aa.Vv., (S)radicamenti, Società di studi geografici. Memorie geografiche NS 15, 2017; Caputo A., Grippo A.M., Langher V., Mazzolini M., Sollazzo F., *Il ruolo dei processi simbolici nella progettazione di servizi per la comunità: una ricerca-intervento in un'area periferica di Roma*, in Aa.Vv., (S)radicamenti, Società di studi geografici, cit., 2017.

Cosimo Mangione è professore di Teoria e metodologia del lavoro sociale presso la facoltà di Scienze Sociali della “Technische Hochschule Georg Simon Ohm” di Norimberga (Germania). Si occupa principalmente di ricerca biografica ed etnografica e di analisi della conversazione applicata al lavoro sociale. Tra le sue pubblicazioni: *Biographieforschung in Italien (2017)* e *Familien mit „geistig behinderten“ Angehörigen: stellvertretende biographische Arbeit, Handlungsparadoxien und -Dilemmata (2018)*.

Silvia Mantini è professore di Storia Moderna all'Università dell'Aquila. Ha studiato e condotto ricerche a Firenze, Pisa, Milano e presso la Wisconsin University Madison. È autrice di numerose pubblicazioni sui rapporti tra istituzioni e società in età moderna e su corti, Inquisizione, Firenze e i Medici, Margherita d'Austria, L'Aquila spagnola, gender history. È membro della Società Italiana di Storia dell'Età Moderna (Sisem), della Società Italiana delle Storiche, del Centro Europa delle Corti e della Renaissance Society of America. È autrice, tra i recenti, di: *Appartenenze storiche. Mutamenti e transizioni nel Regno di Napoli tra Seicento e Settecento*, (Roma, Aracne 2016); *L'Aquila Spagnola* (Roma, Aracne 2009), *Multiple Loyalties in the Kingdom of Naples in The Transition in Europe Between XVII and XVIII centuries*, ed.by A. Alvarez Ossorio, C. Cremonini, E. Riva (Milano, Franco Angeli 2016).

Maria Teresa Marinelli, laureata in Lettere Classiche presso l'Università degli studi dell'Aquila e docente di Lettere presso la scuola secondaria di I grado dell'Istituto Omnicomprensivo di Amatrice, dove insegna da sei anni consecutivi. Nel corso degli a.s. 2016/17 e 2017/18 primo collaboratore del Dirigente Scolastico.

Silvia Nanni, assegnista di ricerca in Pedagogia presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università dell'Aquila, dove insegna Pedagogia dell'inclusione e formazione degli adulti e Pedagogia della devianza e del disagio giovanile. Si occupa del rapporto tra narrazione autobiografica e educazione, di temi e problemi dell'educazione degli adulti e di sviluppo di comunità, nella prospettiva della pedagogia critica. Tra le sue pubblicazioni: *Il privato è politico. Narrazione autobiografica e formazione*, Unicopli, Milano, 2014; (a cura di), *Educare oltre confine. Storie, narrazioni, intercultura*, FrancoAngeli, Milano, 2015.

Antonella Nuzzaci è Professore Associato di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze Umane presso l'Università dell'Aquila, dove è Presidente del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. È autrice di oltre 200 pubblicazioni, fa parte di società scientifiche di settore e di comitati scientifici di

prestigiose riviste nazionali ed internazionali. Si occupa di problemi legati allo sperimentalismo educativo nel campo: della fruizione dei patrimoni culturali da parte di insegnanti e studenti, in riferimento ai processi di insegnamento-apprendimento e al rafforzamento dei profili culturali della popolazione scolastica attraverso di esso; della formazione degli insegnanti, con particolare riguardo al ruolo svolto dalle competenze metodologiche, riflessive e digitali; dei processi di valutazione e auto-valutazione e dei sistemi di qualità e di accreditamento nell'istruzione superiore.

Maria Rita Pitoni è Dirigente scolastico reggente I.O. “R. Capranica” di Amatrice e Dirigente Scolastico, I.I.S. “L. di Savoia” di Rieti. Ha svolto Missioni all'estero con la Croce Rossa Italiana e con le Forze Armate.

Edoardo Puglielli è insegnante nella scuola pubblica statale, Dottore di ricerca in Pedagogia, attualmente assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

Save the Children è una organizzazione internazionale indipendente che dal 1919 lotta per migliorare la vita dei bambini, ad oggi opera in 120 paesi. Interviene in situazioni di emergenza causate da conflitti o catastrofi naturali, attraverso un approccio che si fonda sulla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

Federica Scappa è educatrice teatrale e attrice. Durante il suo lavoro, integra gli aspetti dell'antropologia teatrale acquisiti in ambito accademico con quelli del cosiddetto teatro sociale, sottolineando la valenza pedagogica del fare teatro in contesti ordinari ed extra-ordinari. Opera come addetta ai servizi educativi nell'ambito del Progetto *Velino for Children*.

Simonetta Ulivieri è Ordinaria di Pedagogia Generale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze. Si occupa di Storia sociale dell'educazione, in particolare studia i problemi della soggettività femminile e della costruzione dell'identità di genere in relazione alla “Pedagogia della differenza”. Coordina il Gruppo Nazionale di ricerca “Genere e educazione” aderente alla SIPED (Società Italiana di Pedagogia). Coordina la Scuola delle Donne Pedagogiste Italiane. È *past president* della SIPED e membro del Direttivo Nazionale.

Veronica Valerio è psicologa nel Progetto *Velino for Children*. Si è laureata in Psicologia Applicata, Clinica e della Salute presso l'Università degli Studi dell'Aquila e ha conseguito il diploma in Sessuologia presso l'Istituto Italiano di Sessuologia Scientifica di Roma.. Ha partecipato a diversi progetti di ricerca sull'*outdoor education* e ha collaborato al volume: Calandra M.L., González Aja T., Vaccarelli A. (ed. by), *L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*, Pensa Multimedia, Lecce, 2016.

Elena Zizioli è Ricercatrice nel S.S.D. M-PED/01 (Pedagogia generale e sociale) presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre dove insegna *Letteratura per l'infanzia* e collabora con il CREIFOS (Centro di ricerca sull'educazione interculturale e sulla formazione allo sviluppo), e con il Laboratorio St.E.L.I. (Storia dell'Educazione e Letteratura per l'infanzia). È membro di comitati editoriali di collane e riviste ed anche del Comitato internazionale IBBY (*International Board on Books for Young People*), in cui promuove scambi e ricerche, nella consapevolezza che l'accesso ai libri e alle storie sia un ineludibile diritto di cittadinanza.

Partecipa a convegni in Italia e all'estero. Ha all'attivo monografie, saggi ed articoli, tra i quali si segnalano: Zizioli E., *Narrazioni decentratate*, in Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (ed. by), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa, 2017, pp. 455-464; E. Zizioli, in collaborazione con G. Franchi, *I tesori della lettura sull'isola. Una pratica di cittadinanza possibile*, Sinnos, Roma 2017.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

I territori dell'educazione

diretta da S. Tramma

Ultimi volumi pubblicati:

IVO LIZZOLA, *Di generazione in generazione*. L'esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio (disponibile anche in e-book).

STEFANO MALTESE, *Traiettorie "underground" della formazione*. Sentieri pedagogici nelle storie di vita degli adolescenti omosessuali.

CARLA ACERBI, MARIALISA RIZZO, *Pedagogia dell'oratorio*. Criticità e prospettive educative (disponibile anche in e-book).

ALESSANDRA TIBOLLO, *Le comunità per minori*. Un modello pedagogico (disponibile anche in e-book).

FRANCESCA OGGIONI, *La supervisione pedagogica* (disponibile anche in e-book).

MONICA CROTTI, *Riconoscersi sulla soglia*. Pensare la vulnerabilità per costruire la relazione educativa.

MARIA VITTORIA ISIDORI, ALESSANDRO VACCARELLI, *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza*. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive.

CRISTINA PALMIERI (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo*. Spunti di ricerca pedagogica.

MAURA STRIANO (a cura di), *Pratiche educative per l'inclusione sociale* (disponibile anche in e-book).

MARIA LUISA IAVARONE (a cura di), *Abitare la corporeità*. Nuove traiettorie di sviluppo professionale.

ELISABETTA BIFFI (a cura di), *Educatori di storie*. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia.

SERGIO TRAMMA, *Pedagogia della comunità*. Criticità e prospettive educative (disponibile anche in e-book).

MARIO SCHERMI (a cura di), *Crescere alle mafie*. Per una decostruzione della pedagogia mafiosa.

CHIARA BIASIN, *L'accompagnamento*. Teorie, pratiche, contesti.

Materiali

GIUSEPPE BURGIO (a cura di), *Comprendere il bullismo femminile*. Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni.

SILVIA BRENA, ALBERTO GHIDINI, IVO LIZZOLA, *La scuola prigioniera*. L'esperienza scolastica in carcere.

FRANCESCA CAVEDONI, LAURA CERROCCHI, *La cura educativa per il reinserimento sociale di detenuti in Esecuzione Penale Esterna*. Tra analisi e messa a punto del setting pedagogico.

PIERGIORGIO REGGIO, *Reinventare Freire*. Lavorare nel sociale con i temi generatori.

VAI SU: www.francoangeli.it

**PER SCARICARE (GRATUITAMENTE)
I CATALOGHI DELLE NOSTRE PUBBLICAZIONI
DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI:
PER FACILITARE LE TUE RICERCHE.**

Management & Marketing
Psicologia e psicoterapia
Didattica, scienze della formazione
Architettura, design, territorio
Economia
Filosofia, letteratura, linguistica, storia
Sociologia
Comunicazione e media
Politica, diritto
Antropologia
Politiche e servizi sociali
Medicina
Psicologia, benessere, auto aiuto
Efficacia personale, nuovi lavori



FrancoAngeli



Individui, comunità e istituzioni in emergenza

Le catastrofi impattano fortemente sulla vita degli individui e delle comunità. Questa doppia linea di analisi (individuo-comunità) accompagna un percorso di esplorazione di concetti e problemi, di documentazione sui possibili interventi da mettere in campo e sulle loro modellizzazioni, a partire da un approccio multi, inter, transdisciplinare. Molte scienze che studiano le emergenze (pedagogia, psicologia, sociologia, geografia, diritto, sismologia) sono tutte chiamate a rispondere a importanti quesiti che attraversano le epistemologie, riflettono le situazioni reali, si caratterizzano per orientare le scelte (sociali, educative, territoriali, istituzionali).

Il volume, a partire dalle esperienze del progetto “Velino for Children”, che ha lavorato nei territori laziali colpiti dagli eventi sismici del 2016-2017, tenta di mettere a fuoco e a sistema quali modelli di intervento psico-socio-pedagogico (a scuola, in famiglia, nelle istituzioni che sostengono le comunità, ecc.) possono funzionare ai fini della promozione della resilienza individuale e comunitaria. Per questo motivo, il lavoro si rivolge a tutti quegli attori (amministratori, dirigenti, coordinatori dei servizi, insegnanti, educatori, assistenti sociali, psicologi) che dentro le emergenze sono impegnati a favorire i processi di ripresa e di ricostruzione sociale ed educativa.

Stefania Mariantoni è psicologa e psicoterapeuta e coordina l'Ufficio di Piano della Sesta Comunità Montana del Velino cui afferiscono i comuni di Castel S. Angelo, Borgo Velino, Antrodoco, Micigliano, Posta, Borbona, Cittareale, Amatrice, Accumoli. Dal 2012 al 2017 è stata Assessore alle politiche sociali per il comune di Rieti, con Deleghe alle Politiche Socio-Sanitarie, Solidarietà, Integrazione, Politiche della Casa e Coesione Sociale. Ha coordinato le edizioni del Festival “Rieti Città Amica dei bambini”. È direttore tecnico per l'implementazione del Progetto “Velino for Children” (Sisma 2016). Ha curato insieme ad A. Vaccarelli, A., *Children after a natural disaster* (FrancoAngeli open access, Milano, 2018).

Alessandro Vaccarelli è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università dell'Aquila. Si occupa di pedagogia dell'emergenza e di pedagogia interculturale. È coordinatore scientifico-pedagogico del Progetto “Velino for Children” (Sisma 2016). Tra i suoi lavori, si ricordano: *Pedagogia dell'emergenza/Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive* (con M.V. Isidori, FrancoAngeli, Milano, 2013); *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa* (FrancoAngeli, Milano, 2016); *Children after a natural disaster* (FrancoAngeli open access, Milano 2018).