

Maria Vittoria Isidori – Alessandro Vaccarelli

---

FORMAZIONE E  
APPRENDIMENTO  
IN SITUAZIONI  
DI EMERGENZA E  
DI POST-EMERGENZA



ARMANDO  
EDITORE

# Sommario

---

<i>Prefazione</i> di GAETANO DOMENICI	9
<i>Introduzione</i>	11
<b>PARTE PRIMA</b>	15
<i>Capitolo 1</i>	
<b>Emergenza, individuo e società</b>	17
<i>Incidenti semplici, incidenti complessi e catastrofici</i>	17
<i>L'emergenza come vissuto psichico</i>	19
<i>L'emergenza come "contesto" psicosociale</i>	22
<i>L'emergenza sociale</i>	23
<i>L'emergenza e il contesto pedagogico-educativo</i>	27
<i>Capitolo 2</i>	
<b>I contesti d'apprendimento in condizioni di emergenza e post-emergenza</b>	35
<i>Considerazioni introduttive</i>	35
<i>La motivazione: sua natura e ruolo</i>	37
<i>Contesti d'apprendimento e motivazione</i>	42
<i>Le dimensioni dell'apprendimento in situazioni d'emergenza</i>	49
<i>Disturbi post-traumatici da stress e apprendimento</i>	51
<i>L'apprendimento delle abilità di vita e la formazione in condizioni di emergenza</i>	54
<i>Capitolo 3</i>	
<b>L'emergenza e il territorio</b>	59
<i>La situazione aquilana: la Città Fantasma</i>	59
<i>Le conseguenze del sisma sulle istituzioni educative: il caso dell'Università</i>	62

*Capitolo 4*

<b>Indagine: “Qualità della vita e motivazione allo studio degli studenti dell’Università dell’Aquila”. Emergenza e post-emergenza</b>	69
<i>Obiettivi e ipotesi guida</i>	70
<i>Questionario e cenni sulle metodologie e le tecniche utilizzate</i>	70
<i>Il gruppo studiato</i>	73

*Capitolo 5*

<b>I risultati della ricerca</b>	79
<i>I servizi e le politiche dell’Università dopo il terremoto nella percezione degli studenti</i>	79
<i>Le condizioni abitative prima e dopo il sisma</i>	82
<i>La percezione della qualità della vita all’Aquila e la partecipazione alla ricostruzione</i>	85
<i>Gli studenti terremotati</i>	89
<i>Gli studenti che non hanno vissuto l’esperienza del sisma</i>	99
<i>La motivazione allo studio dopo la catastrofe</i>	102

<i>Conclusioni</i>	119
--------------------	-----

<i>Appendice</i>	125
------------------	-----

<i>Bibliografia</i>	139
---------------------	-----

*Nota*

Per quanto il presente lavoro sia il frutto di un’elaborazione comune da parte degli Autori, in esso è possibile attribuire a Maria Vittoria Isidori i paragrafi 1 e 2 del Cap. 1, il Cap. 2, il Cap. 4, i paragrafi 4, 5, 6 del Cap. 5 e le Conclusioni. Ad Alessandro Vaccarelli vanno attribuiti l’Introduzione, i paragrafi 3, 4, 5 del Cap. 1, il Cap. 3 e i paragrafi 1, 2, 3 del Cap. 5. Il Questionario, in Appendice, è frutto di un lavoro comune unitamente alla Bibliografia.

*Ai 55 studenti dell'Università dell'Aquila  
che la notte del 6 aprile hanno perso la vita.*

*Ai bambini e ai ragazzi che oggi  
non siedono più sui banchi di scuola.  
A tutte le altre vittime del mancato allarme e  
della mancata prevenzione.*

## Ringraziamenti

---

Si ringraziano il Prof. Gaetano Domenici per l'attenzione dedicata all'attività di studio oggetto della presente pubblicazione e la Prof.ssa Rosella Frasca che ha coordinato tutte le ricerche in tema di emergenza e post-emergenza sviluppate, negli ultimi anni, dagli Autori del volume. Un ulteriore ringraziamento viene rivolto alla Prof.ssa Rosa Capobianco per le preziose indicazioni relative all'elaborazione statistica dei dati.

# Prefazione

---

GAETANO DOMENICI

Quotidianamente sentiamo parlare di *società contemporanea*, *società moderna*, *società della conoscenza*, *società danaro*, un tipo di società all'interno della quale, tra le varie caratteristiche, è possibile individuare una continua accelerazione, a livello mondiale, del cambiamento dei sistemi economici, culturali, scientifici e tecnologici in una relazione reciproca così stretta da rendere gli effetti concausa a loro volta del mutamento stesso. Da ciò scaturisce una dimensione mondiale dei fenomeni educativi e formativi, senza dubbio attenta a garantire condizioni di sviluppo, ma all'interno della quale, d'altro canto, nessun uomo è immune dal rischio del dilagare di quelle che, rievocando Spinoza, possiamo definire le "*passioni tristi*". Sintomo evidente di una malattia sociale, che getta l'uomo in una costante condizione di incertezza, svuotandolo di una capacità immaginativa nei confronti degli anni a venire, inducendolo al ripiegamento sul presente, oltre che su se stesso, e alla rinuncia a costruire una società migliore. Ciò impone a coloro che, a vario titolo, sono impegnati nella ricerca educativa il rivolgere l'attenzione verso nuovi orizzonti che permettano di comprendere e promuovere meglio il nuovo e di orientare, sempre più consapevolmente e a i differenti livelli di responsabilità, le scelte per un futuro civile, democratico e di più diffusa conoscenza. È da tali considerazioni, espresse molto brevemente in questa sede, che prendono ad esempio origine alcuni dei più recenti filoni di studio e di riflessione critica odierna quali l'educazione multi e interculturale, l'educazione alle pari opportunità, l'educazione alla cittadinanza attiva. Tutti temi il cui approfondimento rappresenta da un lato il presupposto per lo sviluppo economico di qualunque collettività, senza compromettere la struttura democratica della società e dei rapporti internazionali, dall'altro il punto di partenza per delineare il progetto educativo di un uomo nuovo. Un uomo capace di essere assieme produttore partecipante ma anche critico; cittadino consapevole del mondo ma anche della comunità civile in cui opera. Pari-menti evidente è la necessità di garantire processi ed esiti educativi formali

e non-formali all'interno di una proposta di istruzione ben calibrata rispetto alle caratteristiche peculiari – cognitive, culturali, emotive e relazionali – di chi deve apprendere, alle specificità dei contesti appositamente allestiti e dei traguardi desiderati che includano perlomeno quelli sopra indicati. Volendo richiamare l'ideale pansofico “*omnibus, omnia, omnino*”, cioè insegnare “*a tutti, tutto, completamente*” di Comenio, tutti dovrebbero perciò possedere, grazie al sistema di istruzione, quel patrimonio comune “globale” di conoscenza e un diversificato patrimonio conoscitivo “locale” indispensabili per valorizzare eque differenziazioni di attitudini ma anche per promuovere un “repertorio comune” di conoscenze. Ciò affinché nessuno faccia da spettatore della propria esistenza, magari delegando a pochi – come afferma Neil Postman – la fatica di pensare, ma sia attore di essa. In un certo senso, quindi, è possibile affermare che oggi l'umanità tutta è potenzialmente esposta al rischio di emergenza educativa e della conseguente diffusione di una cultura della marginalità e che molte azioni educative vedono la loro realizzazione in contesti di emergenza.

È nelle more di tali considerazioni e prendendo spunto dal fatto che le stagioni più feconde della riflessione, della ricerca e dell'azione educativa coincidono spesso con periodi che accompagnano o seguono grandi processi rivoluzionari o periodi di criticità, che gli Autori del presente testo, partendo da un'analisi pedagogico/educativa della condizione di catastrofe – economica, sociale, culturale, psicologica – prodottasi nel territorio aquilano, colpito dal sisma del 2009 e oggetto della loro indagine, formulano l'ipotesi di un progetto di intervento per tali particolari contesti. Tutto ciò anche attraverso un rigoroso lavoro di ricognizione di quelle che sono le condizioni di apprendimento, di studio e di vita degli studenti dell'Università dell'Aquila. Un progetto di intervento, quello prospettato dagli Autori, nell'ambito del quale, data la gravità della situazione e l'assenza di modelli preesistenti, nessun tipo di proposta e di azione devono essere pregiudizialmente scartati all'interno di una più ampia e accorta strategia. L'accreditamento di tale strategia deve fondarsi sugli esiti procedurali e finali di indagini che da più angoli visuali, e quindi in una dimensione multidisciplinare, siano capaci di affrontare con successo problemi e conseguenze così complessi come quelli prodotti da una catastrofe naturale. Conseguenze, quelle del terremoto, che delineano una situazione di emergenza, anche educativa, “al quadrato” sulla quale sinora poco si è riflettuto. Il lavoro di Maria Vittoria Isidori e di Alessandro Vaccarelli cerca, attraverso un'ampia indagine “quasi sperimentale”, di dare risposte efficaci all'interno di una realtà territoriale eletta ad emblema di questa particolare tipologia di emergenza socio-educativa.

## Introduzione

---

L'evento imprevisto e catastrofico rappresentato dal sisma che ha interessato la città dell'Aquila nel 2009 – causando centinaia di vittime, migliaia di feriti e oltre 52.000 senzatetto – non solo ha cancellato d'un colpo gli spazi geografici e quelli relazionali della collettività ma ha anche distrutto gli spazi e i luoghi mentali di essa. Allo stesso modo la frammentazione della continuità dell'esistenza, nelle dimensioni temporali e prospettive, quindi la condizione di disequilibrio e di vera e propria *crisi*, negli aspetti individuali e collettivi della vita di ciascuno, è senza dubbio conseguenza di tale dis-facimento del tessuto sociale e della rete di interazioni all'interno del quale si dimensiona ciascuno di noi per stabilire e fissare il proprio equilibrio dinamico. Studiare e, quindi, conoscere le logiche, in senso pedagogico e educativo di tale complesso processo rappresenta da un lato un modo per rilevare, spiegare e interpretare i fenomeni menzionati, dall'altro un modo per intervenire, e speriamo nel futuro prevenire, le tragiche conseguenze, ad ampio raggio, delle condizioni di emergenza e post-emergenza sulle popolazioni coinvolte in situazioni di catastrofe. Prendendo luce dalle considerazioni sinora esposte, e eleggendo *il caso dell'Aquila ad emblema delle catastrofi che sempre più frequentemente si abbattano sul nostro territorio nazionale*, un gruppo di pedagogisti della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Aquila si è impegnato – a partire dal 2009 – in un'attività di studio e di ricerca *sulla pedagogia e la didattica dell'emergenza e del post-emergenza*. In merito a tale attività – volta: a ri-disegnare il ruolo che *l'educazione nell'emergenza e nel post-emergenza* può avere per affrontare e superare le problematiche sopra indicate; a creare e diffondere un modello generale di gestione delle condizioni di crisi – è possibile distinguere una serie di *momenti/tappe di ricerca/studio ad hoc* in riferimento alle quali il contenuto del presente libro rappresenta il momento più recente di attività e di riflessione. Il primo passo – dopo aver analizzato in una prospettiva storica come da sempre l'uomo sviluppi dei processi di significazione e nuove



matrici di senso, un nuovo *habitus mentale* e nuove *routine esistenziali* per affrontare situazioni di grave criticità<sup>1</sup> – è stato quello di cercare di definire lo statuto epistemologico di quella che risulta essere una nuova area disciplinare. Un'area che non può omettere la naturale ibridazione con settori e discipline di più consolidata tradizione pratico-epistemologica, quali la *pedagogia sociale*, quella *interculturale*, la *pedagogia della marginalità*, la *didattica speciale* e con scienze applicate, dette *discipline d'azione*, di più recente sperimentazione<sup>2</sup>.

Successivamente è stata realizzata un'indagine presso le scuole primarie della città registrando testimonianza dell'esperienza vissuta dagli insegnanti, dagli alunni e dalle loro famiglie a scuola, sia subito dopo la catastrofe che nell'intero anno successivo ad essa. Ciò ha consentito di rilevare la necessità di delineare un modello – rispetto al quale sono state elaborate delle proposte metodologiche – riferito non solo all'età evolutiva, di *educazione* e di *didattica nell'emergenza*.

Altro oggetto di attenzione del gruppo di ricerca menzionato è stato lo studio delle difficoltà di carattere collettivo presenti nella città. Sono state realizzate delle interviste con vari membri della comunità aquilana da cui sono emerse una serie di criticità non solo squisitamente logistiche, economiche, assistenziali ma anche delle fragilità di carattere morale, etico e in alcuni casi ontologico che non possono essere ignorate se si vuole sperare in una ricostruzione, certo sociale ma anche culturale, della comunità disgregata dalla catastrofe<sup>3</sup>.

Non sono stati poi certo trascurati, come oggetto di azione di ricerca, i temi/problemi legati all'intensificata necessità di integrazione interculturale a seguito dell'incrementato afflusso di stranieri e loro famiglie nel territorio oggetto di indagine. In esso, infatti, prendono forma nuovi bisogni della popolazione autoctona e diversi bisogni, non solo "speciali" ma anche umani, degli immigrati. Bisogni che, come è ovvio, hanno un fortissimo peso nel determinare la qualità della convivenza multiculturale<sup>4</sup>. L'ultima indagine realizzata, di cui si dà ampia testimonianza nel presente volume, ha voluto

---

<sup>1</sup> M.V. Isidori, *Se una città muore. Per una pedagogia dell'emergenza*, «Bollettino CIR-SE», anno 2010, n. 1.

<sup>2</sup> M.V. Isidori, *Principali criticità della pedagogia e della didattica dell'emergenza*, «Studi sulla formazione», anno XIII-2010, Firenze 2010.

<sup>3</sup> M.V. Isidori, *Educatamente con l'emergenza*, Monolite, Roma 2011.

<sup>4</sup> A. Vaccarelli (a cura di), *Immigrati e italiani dopo il terremoto nel territorio aquilano*. Rapporto di ricerca sui bisogni sociali, educativi e sullo stato di convivenza, Ricostruire insieme, L'Aquila 2010.

sondare il rapporto tra condizioni di vita, motivazione allo studio e apprendimenti degli iscritti all'Università dell'Aquila.

Lo scopo comune e finale degli studi sinora condotti – che, peraltro si sono “interfacciati” e integrati con esperienze e studi di altri ambiti e settori disciplinari – è, come si diceva, quello di fare il punto su alcune dimensioni teoriche e metodologiche di carattere trasversale a qualunque intervento che abbia ad oggetto di interesse le condizioni di emergenza e post-emergenza per proporre, infine, un *modello pedagogico e didattico di gestione della crisi* a favore dei singoli e dell'intera collettività<sup>5</sup>.

Ciò nella consapevolezza, come indicato nei lavori pubblicati, della necessità di individuare chiaramente dei veri e propri *piani di azione dell'educazione nell'emergenza e nel post-emergenza* che facciano riferimento: alla dimensione interna alle istituzioni tradizionalmente deputate all'educazione e all'istruzione (organizzazione della didattica, dei servizi, degli spazi, ecc.); al mutato ambiente socio-culturale in cui le persone si trovano a vivere; ai valori etici e socio-politici, all'organizzazione della vita dell'intera comunità sociale dopo gli eventi catastrofici. È, perciò, indispensabile sviluppare dei piani di intervento educativo – nelle sue espressioni formali, informali e non formali – aventi il carattere di: globalità; collegialità, contestualità, organicità, trasversalità e integrazione tra le persone, i contenuti e i progetti di intervento; quotidianità, innovazione, sistematicità delle proposte; promozionalità delle iniziative ma anche prescrittività nella loro diffusione territoriale. In particolare nella realtà oggetto della nostra attenzione ad oggi sembra, comunque, necessario un maggiore coordinamento interistituzionale che consenta di rendere “prescrittivi” gli interventi costruttivi pena, altrimenti, l'evidente dispersione di energie e di risorse umane e materiali.

Entrando nel vivo del presente testo, una prima parte del libro è volta – alla luce della letteratura nazionale e internazionale sull'argomento – a definire gli effetti dell'emergenza e del post-emergenza sul vissuto psichico legato a tale esperienza e sulle intuizioni di ciascun essere umano rispetto alle situazioni di pericolo; a focalizzare gli aspetti di carattere funzionale-strategico-contestuale che caratterizzano le situazioni di catastrofe; a delineare i fenomeni di tipo sociale e relazionale che si manifestano nelle comunità con il venir meno dell'identità del territorio di loro appartenenza; a

---

<sup>5</sup> Cfr. Convegno dal titolo “*Emergenza, Istituzioni, Società. Management Educativo*”, Facoltà di Scienze della Formazione – Università degli Studi dell'Aquila, L'Aquila, 5 maggio 2011.

individuare le criticità di carattere pedagogico-educativo, che si esprimono a livello individuale e collettivo, nei contesti in condizioni di emergenza; a presentare una puntuale analisi delle conseguenze dell'emergenza sui contesti di apprendimento, che permette di focalizzare l'attenzione, in modo specifico, sulle possibili correlazioni tra condizioni di criticità e motivazione allo studio.

Nella seconda parte del libro vengono, invece, descritti gli obiettivi, le ipotesi, le fasi, i risultati e le conclusioni dell'indagine sopra indicata. Un'indagine avente ad oggetto di analisi gli effetti della catastrofe sulle condizioni e sulla qualità di vita degli studenti, sulla loro attività di studio e di formazione, sulle strutture universitarie, sull'organizzazione dell'attività didattica e sui servizi del nostro Ateneo. Lo studio realizzato sugli studenti dell'Ateneo dell'Aquila nel post-emergenza potrà proporsi come strumento analitico-critico per ulteriori interventi progettuali. Quanto detto nel tentativo di formulare e ipotizzare future proposte/azioni atte a migliorare la qualità dello studio e della vita degli studenti, ad affrontare eventuali criticità emerse a seguito del sisma, ad ottimizzare le diverse e numerose offerte di qualità già esistenti nella nostra Università.

---

## **Emergenza, individuo e società**

### **Incidenti semplici, incidenti complessi e catastrofici**

*Che cos'è l'emergenza e quali sono i suoi effetti?* Posto che per *emergenza* si intendono situazioni di carattere eccezionale in cui è necessario attivare risorse di soccorso fuori dall'ordinario, risulta chiaro che tali situazioni sono create dal verificarsi di *incidenti semplici* o *incidenti complessi* e *catastrofi*. Una piccola frana, un *incidente* stradale, un incendio circoscritto sono degli *incidenti semplici* – cioè eventi dannosi naturali o connessi con l'attività dell'uomo – che possono essere fronteggiati mediante interventi attuabili da singoli enti e amministrazioni competenti per via ordinaria. Pur non trattandosi di scenari complessi essi tuttavia, per il singolo individuo, la sua famiglia, la squadra dei soccorritori, possono costituire una gravissima, negativa ed inattesa esperienza esistenziale<sup>1</sup>. Le reazioni da parte delle persone coinvolte nella crisi, che rappresenta una frattura delle *routine*, appaiono nettamente sovrapponibili a quelle che si possono registrare in contesti di crisi allargata; ma ciò che manca, rispetto agli incidenti complessi e alle catastrofi, è l'impatto sistemico che la numerosità porta con sé. Si definiscono *incidenti complessi*, invece, quelli che creano situazioni critiche in cui sono coinvolte contemporaneamente molte persone, e che possono essere fronteggiate con l'intervento coordinato di più enti o amministrazioni competenti in via ordinaria. In tali situazioni non viene intaccata la struttura por-

---

<sup>1</sup> In merito all'utilizzo del termine *individuo* – con cui si può indicare ciascun singolo di ogni specie – e del termine *persona* – che in senso generale indica il singolo della specie umana – è bene chiarire che nel contemporaneo dibattito etico l'essere *individuo* equivale ad essere *persona* in quanto ogni essere vivente dovrebbe avere dei diritti semplicemente perché è un individuo umano. Cfr. G. Boniolo, G. De Anna, U. Vincenti, *Individuo e persona. Tre saggi su chi siamo*, Bompiani, Milano 2007.

tante del sistema sociale, ma è richiesta una particolare capacità di coordinamento e di lavoro nella complessità, a causa dell'estensione e della varietà dei bisogni che si sviluppano contemporaneamente. Un incidente stradale o industriale con decine di vittime, ad esempio, rappresenta un incidente complesso. Esso richiede lo schieramento e il coordinamento rapido di molti soccorritori appartenenti a diverse organizzazioni (sanitari, vigili del fuoco, operatori della protezione civile, forze dell'ordine). Ciò comporta l'utilizzo di tecniche, risorse e procedure particolari e diverse rispetto a quelle impiegate negli incidenti meno estesi, anche dal punto di vista psicologico. Anche in tali circostanze, l'ampiezza dei danni, tuttavia, non arriva ad intaccare la rete delle comunicazioni, dei trasporti, dell'accoglienza e quindi non compromette la capacità di risposta del corpo sociale<sup>2</sup>.

Ben diverso è il caso di quanto si annovera tra le *catastrofi* e i *disastri* dove, se pur a fronte di un eventuale numero limitato di vittime, sono sconvolte le infrastrutture, i sistemi di comunicazione, le organizzazioni, l'intero tessuto sociale. Un'alluvione, un terremoto, un grave incidente industriale rappresentano uno sconvolgimento complessivo che porta con sé molteplici bisogni (evacuazione, orientamento, ricongiungimento, soccorso sanitario, messa in sicurezza, ripristino delle reti di comunicazione). La numerosità delle persone coinvolte, i potenziali sviluppi a cascata dei problemi emergenti, la vastità del territorio interessato obbligano a concepire procedure e strategie di intervento di diverso livello e di carattere non ordinario. Si tratta, infatti, di situazioni che per loro natura richiedono l'intervento di mezzi e poteri straordinari. Questo vale sia per gli interventi logistici e sanitari che per gli interventi d'ordine psicologico, educativo e sociale.

Ciò significa che ogni condizione di emergenza deve essere definita in riferimento a un preciso *set* situazionale o contesto caratterizzato – in relazione a ciascuna tipologia d'incidente – da un insieme di bisogni, di risposte possibili, di norme e di procedure d'attivazione<sup>3</sup>.

Ma le definizioni/distinzioni sopra fornite – ampiamente condivise/diffuse e correnti, di *emergenza* fanno riferimento agli aspetti logistici, di gestione, implicati in tale fenomeno. Esse non sono sufficienti però a interpretare una situazione tanto complessa come quella oggetto delle riflessioni che qui si intende proporre. In questa sede – eleggendo ad emblema di una condizione di emergenza il territorio della città dell'Aquila colpita dal terremoto

---

<sup>2</sup> C. Castelli, F. Sbattella, *Psicologia dei disastri: interventi relazionali in contesti d'emergenza*, Carocci, Roma 2003.

<sup>3</sup> *Ibidem*.

dell'aprile del 2009 – ci interessa, infatti, individuare i risvolti di carattere pedagogico-educativo, e, quindi, soprattutto le implicazioni sulle istituzioni educative con particolare riferimento all'Università. Riflessioni che richiedono, già in prima istanza, un approccio che non può trascurare diversi punti di vista tali da fornire una visione *caleidoscopica dell'emergenza*. Come vedremo nei successivi paragrafi, infatti, l'emergenza può essere definita a partire da varie angolature, in particolare: il vissuto psichico legato a tale esperienza; le intuizioni di ciascun essere umano rispetto alle situazioni di pericolo; gli aspetti di carattere funzionale-strategico-contestuale che mediano tra il vissuto intrapsichico e l'ambiente esterno; i fenomeni di tipo sociale e relazionale che si manifestano nelle comunità con il venir meno dell'identità del territorio di loro appartenenza; le criticità di carattere pedagogico/educativo, che si esprimono a livello individuale e collettivo, nei contesti in condizioni di emergenza; l'analisi, infine, delle conseguenze dell'emergenza sui contesti di apprendimento, che permette di focalizzare l'attenzione, in modo specifico, sulle possibili correlazioni tra condizioni di criticità e motivazione allo studio.

L'indagine realizzata sugli studenti dell'Ateneo dell'Aquila nel post-emergenza potrà proporsi come strumento analitico-critico per ulteriori interventi progettuali.

## **L'emergenza come vissuto psichico**

Cominciamo con il porre attenzione sulla dimensione più strettamente individuale di una situazione di emergenza, quindi sul *vissuto psichico* – di carattere personale – di essa. Le riflessioni a tale proposito possono essere considerate un primo punto di vista rispetto alla definizione di emergenza. È opportuno, rilevare come il momento traumatico connesso a qualsiasi esperienza di emergenza, sperimentata da una persona, non coincida con nessun'altra esperienza di vita cosciente. In tale momento la persona si confronta con un significato della vita che, ben oltre il livello della mera immediata percezione, si trova a fare i conti con l'esperienza della morte. Nella vita quotidiana, che qui banalmente potremmo definire “normale” e “ordinaria” l'impatto con l'extra-ordinario viene da noi vissuto attraverso filtri risultanti da un connubio, per lo più inconscio, tra il nostro vissuto esperienziale, le nostre rappresentazioni mentali e il contesto culturale in cui siamo immersi. Fino a quando cioè *non viviamo* direttamente un'esperienza di emergenza e *sentiamo solo parlare*, magari anche quotidianamente

in televisione o sui giornali, dell'emergenza che colpisce le altre persone e i vari territori, abbiamo solo a che fare con un mondo travestito dalla sua rappresentazione. Ben diversa è la circostanza esperienziale di un'emergenza essa ci mette, in primo luogo, improvvisamente a contatto con la morte fisica o psichica: la mia morte imminente o – quando assisto alla morte di un altro – la rivelazione di essa; la morte del mio essere psichico che si sentiva al sicuro nelle sue convinzioni di immortalità<sup>4</sup>. Da questo primo punto di vista dunque l'emergenza si definisce come una situazione nella quale l'individuo è messo in condizione di dover rinunciare, per sempre, al *sensu di onnipotenza* e di *autodeterminazione* circa il destino della propria esistenza, per rispecchiarsi concretamente, anche solo per pochi attimi, con il rischio della morte della propria persona e delle persone che gli sono care, o per acquisire la consapevolezza che gran parte di ciò che gli scorre attorno sfugge completamente al suo controllo e segue una propria direzione. Il momento dell'emergenza si distingue da qualunque altro sperimentato nel corso della propria vita, in quanto caratterizzato da: paura o terrore, orrore, impotenza e mancanza di aiuto. Essa conduce ad un *disorientamento nel tempo e nello spazio*, e a un senso di *derealizzazione* per il quale il soggetto non riconosce il mondo esterno nel quale ha sino a quel momento vissuto. Tale mondo sembra un brutto sogno! Anche il pensiero si blocca, ci si trova a vivere in un vuoto, un *buco nero*. La persona *non riesce a trovare le parole*, la grammatica utilizzata, appresa/acquisita sino a quel momento non riesce più a dare un senso a quanto sta accadendo; rimane paralizzata in una sospensione delle proprie capacità motorie: come *stupito in loco*, in una condizione di *depersonalizzazione*.

Le espressioni verbali e non verbali e le immagini che utilizziamo per definire e descrivere un determinato fenomeno sono imbevute di un significato che sempre è influenzato dal contesto, dalla cultura, dalla storia, tutti elementi dinamici soggetti a cambiamento. Ma alcune parole ed espressioni verbali e, quindi, i loro significati, assumono una valenza universale, quasi simbolica, emblematica, legata a una sorta di *conoscenza di carattere intuitivo* sviluppata attorno ad esse. Allo stesso modo le immagini, ben rintracciabili in *miti e leggende* tramandati di generazione in generazione, ben ci aiutano a interpretare e comprendere il vissuto di perplessità e di trauma conseguente ad un evento eccezionale come quello rappresentato dalla condizione di emergenza.

---

<sup>4</sup> L. Crocq, *Les traumatismes psychiques de guerre*, Odile Jacob, Paris 1999.

È a tale proposito interessante la suggestione proposta in un suo saggio da L. Crocq, che nel rispondere alla domanda: “che cos’è l’emergenza?” ci conduce e guida in un viaggio nella mitologia in cui, tra gli altri, incontriamo: Perseo, figlio di Zeus e Danae che uccise la Medusa e, con la testa di lei, pietrificò Atlante e liberò Andromeda, sua futura sposa; Sisifo, figlio di Eolo e fondatore di Corinto, che fuggì con la frode dagli Inferi e fu condannato a spingere su per un monte un grande macigno destinato sempre a precipitare a valle; Orfeo, cantatore tracio, che perduta l’adorata sposa Euridice, ottenne dagli dei degli inferi di ricondurla sulla terra a condizione di non voltarsi a guardarla durante il percorso; avendo però disobbedito al divieto, la perse per sempre. Un viaggio in cui ci imbattiamo anche in tutti gli eroi della dottrina dell’orfismo, tra cui Dioniso rapito, appena nato, dai Titani, per ordine di Era, fatto a pezzi e gettato in un calderone bollente, ma “resuscitato” da Zeus che ricomponne il suo corpo. Un Dio, quindi, nato due volte, che ormai adulto, dopo numerosissime vicissitudini, approda in Tracia dove incontra Arianna, se ne innamora e, portandola con sé, ricostruisce la propria esistenza<sup>5</sup>.

Tale viaggio ci offre significative lezioni. Per esempio:

- la prima lezione è che tutti coloro che sono stati improvvisamente messi a confronto con la morte, possono vincere questo confronto se sono disposti e determinati ad avere il controllo sugli eventi piuttosto che subirli, in modo da utilizzare a loro vantaggio le avversità. Tale è il caso in cui il soggetto è esposto a un evento, potenzialmente traumatico, che egli riesce a non vivere come un trauma. Il mitico Perseo appare, in questo contesto, un antesignano della teoria/prassi delle resilienza, su cui ci soffermeremo più avanti;
- la seconda lezione è che coloro che hanno vissuto l’evento dell’emergenza come un incontro inaspettato con la realtà della morte e del nulla, possono rimanere intrappolati, impotenti nel destino della loro patologia come Orfeo – per sua stessa colpa – o come Sisifo condannato a ripetere all’infinito un compito assurdo. Questo è il destino di tutte le persone che rimangono traumatizzate dopo una situazione di grave crisi. Alcune di esse giungono, addirittura, ad interpretare la disgrazia subita come imputabile ad una loro colpa, e la sofferenza esperita come una sorta di punizione divina;
- la terza lezione che perviene dai miti è una lezione di responsabiliz-

---

<sup>5</sup> Id., *Le trauma et ses mythes*, «Psychologie Médicale», tome 25, n. 10, 1993, pp. 992-999.



zazione: a prescindere dall'entità delle vicissitudini della vita sulla terra, anche quando ci troviamo sull'orlo di un baratro, invece di criminalizzare la furia degli dèi, percorriamo con attenzione, coraggio, virtù, saggezza, la strada impervia che ci potrà condurre per mezzo di una profonda conoscenza, al miglioramento continuo della nostra persona. In questo senso l'emergenza assumerebbe un valore educativo/formativo.

È proprio a seguito di questa conoscenza intuitiva che la *parola emergenza* rimane *emergenza* di secolo in secolo, di epoca in epoca, di cambiamento culturale in cambiamento culturale. Anche se, ovviamente, la soglia limite della condizione esistenziale oltre la quale si parla di *emergenza* varia non solo a seconda dei riferimenti culturali e dei paradigmi educativi di una certa popolazione ma anche, semplicemente, in riferimento alle esperienze personali alla luce delle quali qualunque parola può evocare immagini diverse in rapporto al vissuto di chi la pronuncia o l'ascolta.

## L'emergenza come “contesto” psicosociale

Un altro punto di vista per la definizione di *emergenza* è quello che ne focalizza il *carattere funzionale-contestuale*, con tale termine è possibile indicare una *situazione interattiva* caratterizzata dalla presenza di una *minaccia*, da una richiesta di attivazione rapida di decisioni, dalla percezione di una sproporzione improvvisa tra bisogno – cresciuto per intensità, ampiezza, numerosità, ritmo – e potenziale di risposta attivabile dalle risorse immediatamente disponibili, e infine da un *clima emotivo incongruente*<sup>6</sup>. Si attua, quindi, una mediazione tra il vissuto intrapsichico e le condizioni ambientali esterne. Da ciò scaturisce il nuovo contesto in cui gli individui devono operare scelte. Anche il termine *catastrofe* può essere utilizzato per indicare non tanto e non solo una calamità, un evento finale con conseguenze disastrose, quanto piuttosto una rapida e totale “variazione di tendenza”, uno sconvolgimento radicale nell'evoluzione di una determinata struttura. È questa, come affermano M. Baroni e P. Fadda: «[...] la posizione utilizzata nella nota teoria della catastrofe riferita, in termini matematico-topologici, ai fenomeni di trapasso, alle discontinuità, alle crisi che sono proprie

---

<sup>6</sup> L. Camaioni, *La teoria della mente. Origini, sviluppo e patologia*, Laterza, Roma-Bari 1995.

di ogni forma animata, inanimata e astratta. Ogni stabilità strutturale, ogni morfologia è secondo questa prospettiva, il risultato dinamico di conflitti e di cambiamenti catastrofici, ciascuna “forma”, tuttavia, conserva – dopo tali processi – degli elementi invarianti»<sup>7</sup>. Un fiume e il vapore acqueo, ad esempio, benché morfologicamente diversi, sono identificabili all’esame chimico come lo stesso composto; è l’invariante molecolare che consente di riconoscere ciò che ha subito, attraverso una successione di forme, un radicale mutamento.

In ogni caso è possibile affermare che sinora ciò che ha maggiormente contribuito a definire le operazioni, gli interventi con carattere preventivo, di soccorso, e quelli post-traumatici rivolti all’*emergenza* stessa, sono stati la teorizzazione e il chiarimento del rapporto di stretta connessione tra la variabile vulnerabilità – dei territori e delle persone – e i comportamenti individuali e collettivi. I momenti più critici delle *emergenze*, quelli in cui i disastri si realizzano possono, dunque, essere esaminati e fronteggiati attraverso un’ottica sia *funzionale* che *psicopedagogica* che ponga attenzione a vittime, parenti, superstiti, soccorritori, spettatori: tutti attori che entrano in gioco attraverso il decisivo contributo dei loro processi percettivi, emotivi, cognitivi. La modalità di dispiegamento di queste risorse, su cui l’azione educativa deve agire e verso cui deve convergere, appare decisiva per la sopravvivenza fisica e psicologica di tutte le persone coinvolte. Naturalmente le ripercussioni esistenziali delle tragedie improvvise vanno ben oltre il bilancio delle perdite materiali subite, e si estendono ad un’ampia gamma di potenziali danni alla salute mentale e alle risorse culturali condivise.

Per questo, è cruciale il contributo che una *pedagogia dell’emergenza* può offrire, oltre che nella fase di prevenzione, anche nella fase di ricostruzione o riparazione dei danni ambientali e sociali conseguenti ad ogni disastro. Essa ha ad oggetto l’emergenza sia nella prospettiva della riflessione teorica sia nella direzione della ricerca osservativa e dell’intervento educativo e didattico sul campo.

## L’emergenza sociale

La condizione di emergenza determina una complessa situazione sociale che sovverte l’ordine e le modalità di funzionamento sino a quel momento consolidati nella società.

---

<sup>7</sup> M. Baroni, P. Fadda, *Alcune considerazioni a proposito del cambiamento catastrofico*, in C. Neri, A. Correale, P. Fadda, *Lecture bioniane*, Borla, Roma 1987, pp. 202-203.

Quindi la definizione dell'*emergenza sociale* all'interno di un territorio fa riferimento alle condizioni di instabilità, al clima di violenza, alla scarsità di risorse che caratterizzano qualunque situazione di grave criticità. Inoltre i frequenti danni a persone o cose inducono le popolazioni a concentrarsi sulla sopravvivenza e sul soddisfacimento del quotidiano trascurando, spesso, la necessaria co-costruzione di un "ragionamento", inteso come idea attorno alla quale edificare qualcosa di nuovo che abbia origine dal senso di appartenenza a una comunità. Ciò in quanto il primo effetto di un'emergenza sociale – con evidenti conseguenze sul piano educativo – è proprio il dissolversi della comunità stessa e il sussistere di una semplice collettività caratterizzata da interessi non certo di carattere comune quanto, piuttosto, di tipo individuale. I membri della collettività, cioè, non agiscono nell'interesse reciproco ma antepongono, più o meno consapevolmente, gli interessi personali e quelli dei sottogruppi cui appartengono, ai valori, ai costumi, agli interessi della collettività<sup>8</sup>. La dimensione comunitaria viene annullata dalla condizione di bisogno, di mancanza, venutasi a creare; viene meno la coscienza di interessi comuni; l'appartenenza a un'entità socio-culturale viene valutata negativamente e le persone non aderiscono più affettivamente ad essa. L'effetto più evidente è che le relazioni sociali, sempre più impoverite, non rappresentano dei fattori operanti di solidarietà.

Accade così che dilaghi una cultura ispirata all'*individualismo* e al *familismo*. Due dimensioni, che nel caso di catastrofi e di criticità collettiva, rischiano di tradursi nella migliore delle ipotesi in una sorta di "guerra tra poveri" per l'accaparramento di qualche modesto privilegio – nella condizione generale di depauperamento esistenziale – o, nei casi più gravi, di degenerare in illeciti abusi di potere, da parte di chi riveste funzioni pubbliche, per il raggiungimento di vantaggi di carattere personale.

Paradossalmente, e perniciosamente, viene a mancare quella solidarietà, intesa come condivisione di propositi, come appoggio e assistenza reciproca, che è invece indispensabile nei momenti di grave difficoltà e di profonda crisi legate all'emergenza stessa. Ulteriori effetti sociali – con gravi conseguenze sull'educazione soprattutto dei giovani appartenenti a un determinato territorio in condizioni di emergenza e di post-emergenza – sono il venir meno delle percezioni di proprietà e di bene comune, a favore di un'attenzione rivolta alla sola proprietà privata il cui possesso – a causa della condizione di impoverimento economico – si avverte come minacciato. Questo è un solo esempio dei rischi di esposizione delle giovani generazioni

---

<sup>8</sup> L. Gallino, *Dizionario di sociologia*, Tea, Milano 1993, p. 144.

a condizioni di fragilità sociale, che si esprime attraverso un'ampia serie di altre manifestazioni quali: condotte illegali, antisociali ispirate alla violenza, uso di sostanze psicotrope, fenomeni di intolleranza razzista, xenofobia, ecc...<sup>9</sup>. È d'altra parte noto, come afferma S. Ulivieri che «Le situazioni di deprivazione sociale degli individui e del territorio spesso sono contraddistinte da disaggregazione culturale e da forme di riaggregazione giovanile per bande dedite a forme rituali di violenza di gruppo e dove possono trovare spazio la tossicodipendenza e lo stupro»<sup>10</sup>. Inoltre – continua l'Autrice citando Arlacchi – e riferendosi all'infiltrazione di una cultura e di condotte mafiose sempre tra i giovani «Il recupero sociale delle piccole bande diventa difficile quando esse compiono il salto di qualità e vengono incorporate in formazioni criminali organizzate più vaste, ricevendo in cambio dei loro servizi protezione da indagini e provvedimenti giudiziari e regolazione dei rapporti di potere e di mercato dei piccoli gruppi tra loro. A monte di queste scelte di vita precarie e pericolose stanno le influenze di zone a rischio e malavitose in cui i giovani vivono e la profondità dei processi di deculturazione, che non danno altre proiezioni esistenziali se non quelle devianti»<sup>11</sup>. Tornando agli effetti dell'*emergenza sociale*, nel corso di essa l'azione dei singoli è orientata, in alcuni casi manipolata, dall'opinione pubblica e gli interventi di apparente solidarietà vengono realizzati in termini contrattuali ruotando attorno allo scambio di mezzi e servizi<sup>12</sup>. In merito alle relazioni interpersonali esse si osservano solo in determinate condizioni e entro alcuni gruppi non formali rappresentati dai pari, dalla famiglia e da altri pochi e ristretti aggregati. Tali relazioni hanno una durata variabile ma sempre contenuta nel tempo, e possono non comportare interazioni faccia a faccia ma essere piuttosto mediate e realizzate a distanza. Il senso di appartenenza ad una comunità viene minacciato, oltre che dalle cause indicate, dalla necessità di modificare la rappresentazione mentale del territorio in cui si vive – evidentemente distrutto da ciò che ha causato l'emergenza – inteso come spazio nel quale vengono soddisfatte le necessità del vivere quotidiano. Un territorio percepito ormai come completamente estraneo<sup>13</sup>.

---

<sup>9</sup> A. Vaccarelli (a cura di), *op. cit.*

<sup>10</sup> S. Ulivieri, *Sentieri storici dell'emarginazione*, in S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997, p. 34.

<sup>11</sup> Ivi, p. 34

<sup>12</sup> F. Tönnies, *Comunità e Società*, Edizioni di Comunità, Milano 1979.

<sup>13</sup> M. Negrotti, *Un mondo di ipotesi. Vizi e virtù della ragione nel Terzo Millennio*, Armando, Roma 2009.

Un ulteriore effetto dell'*emergenza sociale* può essere colto nel manifestarsi di quella forma di *marginalità* – intesa come uscita dal *centro culturale* di un determinato sistema sociale – definita da L. Trisciuzzi *marginalità affettivo-sociale* «[...] che insorge improvvisa e non è scelta, comporta ancora un altro e diverso aspetto di uscita dal centro o, si potrebbe parlare, di decentramento sociale che diventa tragico e grottesco[...] un velo dietro il quale si intravede tutta l'angoscia di chi si trova improvvisamente nella condizione di emarginato sociale per un infausto destino. Non ha alcuna scelta, né può rientrare al centro – anche se in questa direzione egli compie qualche tentativo. Ha forse un centro proprio, ma scopre che questo suo essere centro è ormai definitivamente fuori da ogni altro centro»<sup>14</sup>.

In ogni caso, qualunque comunità in *emergenza* attraversa un periodo di disgregazione, per poi riorganizzarsi in un nuovo ordine volto a ricreare la normalità. E poiché gli effetti causati da una catastrofe – compresi quelli sull'ambiente fisico di una città – vengono affrontati in modo diverso a seconda della cultura imperante in un territorio, è indispensabile promuovere lo sviluppo e la diffusione di una cultura dell'emergenza, per ridurne l'impatto sociale.

Il primo passo, in questa direzione è la riedificazione di una comunità; intesa come “luogo” mentale (che peraltro non può prescindere da una riedificazione dei luoghi fisici; ma questo è un altro discorso, di enorme portata, e che invece viene in genere trascurato). Fondamenta, pilastri e “decoro” di tale ri-edificazione poggiano sulle valenze progettuali e operative dell'educazione sociale. Non si fonda, né tantomeno si ri-fonda, una comunità senza una sua educazione. Già lo hanno insegnato gli antichi romani, che posero in primo piano l'*educazione* sociale del proprio popolo, come chiarisce bene R. Frasca, parlando dell'*educazione* a Roma come *questione sociale*: «I romani vivevano intensamente tutti i rapporti che li integravano alla città, tanto che è difficile distinguere l'uomo dal cittadino. Essi avevano inventato una grande quantità di istituzioni, di natura e entità numerica variabili, che offrivano loro l'occasione per raggrupparsi, e dare così corpo sociale a tutto quanto facevano, sia per dovere che per piacere. Ci si associava perché si svolgeva lo stesso lavoro, o perché si era devoti alla stessa divinità, o perché si tifava per la stessa squadra di aurighi, o perché si avevano i medesimi gusti in fatto di culinaria e banchetti. In un sistema sociale così correlato, la città conferiva a ciascun cittadino una dimensione umana in cui il privato

---

<sup>14</sup> L. Trisciuzzi, *Il Centro e il margine. Conformismo educativo e dissenso esistenziale*, in S. Olivieri, *op. cit.*, p. 46.

era votato al pubblico, e a tal punto intrecciato ad esso, da arrivare in taluni casi a identificarvisi. È naturale che esigenze così partecipate di integrazione e interazione richiedessero di fissare dei principi mentali e comportamentali atti a facilitarle. Niente di strano, dunque, che a Roma l'educazione fosse un fatto soprattutto sociale»<sup>15</sup>.

## L'emergenza e il contesto pedagogico-educativo

Il concetto di *emergenza pedagogico-educativa* – in quanto attinente ad una situazione interattiva – può essere concepito come una cornice che, in termini di definizione del fenomeno, deve contenere le varie dimensioni sopra indicate. In termini, invece, di definizione contestuale deve riferirsi a tutte quelle risposte e modelli operativi che essa attiva. Si tratta di risposte e modelli che integrano tra loro reazioni emotive, processi cognitivi, processi d'apprendimento e sequenze di azioni reciproche. Di conseguenza agire in modo competente in tali contesti significa, da un punto di vista pedagogico, conoscere, attivare, facilitare i comportamenti ed i processi psicologici e educativi propri ed altrui, utili per superare (va precisato che per "superare" si intende affrontare adeguatamente non solo l'*hinc et nunc*, ma anche il "dopo" determinato dall'*hinc et nunc*) l'emergenza stessa.

Una particolare attenzione nella definizione di questo tipo di emergenza va data al ruolo della dimensione temporale e spaziale dell'esistenza: l'emergenza si crea, infatti, davanti ad una trasformazione rapida, incalzante, in una parola sconvolgente dei ruoli e delle procedure che regolano la vita quotidiana di una comunità in condizioni *routinarie*; e inoltre delle capacità di reagire alle situazioni, dei saperi, dei convincimenti, delle certezze e persino dei valori su cui si era dimensionata l'esistenza delle persone fino al momento di frattura della continuità in un'ottica sia prospettica che estemporanea. L'emergenza sconvolge, infatti, i ritmi del quotidiano, ma anche le agende e le immagini del tempo futuro. Operare pedagogicamente e educativamente in tali condizioni e in tali contesti comporta dunque, spesso, entrare in un tempo straordinario, dove i minuti sono a volte preziosi come le ore ed il ritmo collettivo può subire forti accelerazioni e sconvolgimenti. La concitazione collettiva, la fretta, il timore di non avere tempo sufficiente possono ad esempio essere utilizzati come reali e concreti segnali di un clima di gruppo

---

<sup>15</sup> R. Frasca, *Educazione e formazione a Roma. Storia, testi, immagini*, Edizioni Dedalo, Bari 1996, p. 11.

che si percepisce in emergenza. Allo stesso modo, la progettazione di azioni educative in tali situazioni non può ignorare la riorganizzazione degli *spazi fisici e simbolici* in cui si dipana la vita quotidiana. Ancora una volta, come spesso accade, è possibile prendere lezioni dal passato. Come afferma R. Frasca, a proposito delle funzioni dell'educazione a Roma: «Attraverso l'educazione i romani si aspettavano di mediare i rapporti con se stessi e con gli altri, con lo spazio e il tempo, con la città. Si costruiscono pertanto una morale che potesse tradursi in un'etica funzionale a questi presupposti e a queste aspettative. Del resto, ogni società pone in essere i dispositivi di educazione funzionali a se stessa, e dunque all'immagine ideale di sé, a come vorrebbe essere o diventare: è questo un modo culturale con cui il sistema si cautela»<sup>16</sup>.

Le persone a causa di una evacuazione successiva ad una catastrofe, ad esempio si ritrovano a dover abbandonare le loro abitazioni, o ciò che resta di esse, i loro luoghi di lavoro, le scuole, i luoghi deputati allo svago e al tempo libero, i luoghi cui abitualmente si rivolgevano per l'erogazione di servizi. ecc., e vengono così catapultate in ambienti a loro completamente estranei; e anche nei periodi del post-emergenza, che nel caso di catastrofi è di lunga durata, quando tornano sullo scenario della catastrofe devono riorganizzare la loro esistenza in un ambiente totalmente irriconoscibile dalla loro memoria percettiva e esistenziale. In questo senso un pericolo importante che incombe, in particolare tra i giovani, è la perdita dell'identità e, ancor peggio, della memoria dei propri luoghi, trasformati nella realtà e quindi nella loro percezione in luoghi fantasma. Proiettati in spazi che non gli appartengono essi perdono, o rischiano di perdere, un luogo centrale e condiviso nel quale incontrarsi, nel quale riconoscersi come eredi e discendenti degli abitanti della loro sede d'origine. Con evidentemente gravi conseguenze a carico dell'identità personale e culturale. Aprendo la nostra analisi alla situazione del post-terremoto dell'Aquila in un'ottica pedagogica, quanto detto conduce immediatamente alla necessaria formulazione di almeno due domande: chi sono i giovani di cui stiamo parlando nel caso specifico di nostro interesse? Qual è la città in cui essi vivevano in precedenza e vivono oggi?

La riflessione per la quale i giovani rappresentano una categoria sociale fortemente sfumata – già solo tenendo conto delle differenze di età, di stili di vita, di visioni del mondo – evidenzia, già a prima vista, una difficoltà

---

<sup>16</sup> Ivi, p. 12.

nel formulare una risposta all'interrogativo sopra posto, difficoltà che si articola ulteriormente se pensiamo che, al tempo stesso, ogni città contiene in sé tante città, i suoi centri, le sue periferie, una città visibile ed una, tante, invisibili, come Calvino ci ha suggerito<sup>17</sup>.

Se questo è valido quando, per così dire, si attraversano tempi di *normalità*, il vivere in un contesto di *non normalità* – come nel caso particolare dell'Aquila – rende la questione ancora più complessa, poiché si vanno a toccare questioni che riguardano non semplicemente le identità, individuali, sociali e collettive e i luoghi dell'appartenenza, ma soprattutto le loro *alterazioni/alienazioni*, vale a dire il diventare *altro* o il diventare addirittura *alieno* nello spazio e nel tempo di un prima e di un dopo.

Le brevi riflessioni formulate attorno a quello che deve rappresentare il progetto pedagogico di intervento – avente ad oggetto di interesse l'identità personale e sociale del giovane, nei contesti di emergenza e post-emergenza – ruotano attorno a quelle che potremmo definire delle parole chiave come: *attualità, abitudine, scarto e resistenza*<sup>18</sup>. Soprattutto le generazioni più giovani corrono, infatti, da un lato il rischio di dimenticare quello che la loro città era prima che l'evento catastrofico la colpisse e la demolisse nel senso letterale del termine, dall'altro essi corrono il rischio di abituarsi al nuovo “scenario” in cui quotidianamente prende forma la loro esistenza. Prima del terremoto i giovani avevano l'abitudine – dal latino *habitus, habitudinis* cioè disposizione o attitudine acquisita mediante ripetute esperienze – di frequentare il centro storico nel tempo libero, di vedersi, di incontrarsi “sotto i portici”, di godere, spesso inconsapevolmente, le bellezze artistiche della città. Oggi gran parte dei giovani si incontrano nei centri commerciali, la sera cenano al McDonald's e dopo cena cominciano il pellegrinaggio o verso zone periferiche della città in cui ci sono dei container, delle baracche che servono alcolici o verso qualche locale che sta tentando di riavviare la propria attività nel centro storico. Un centro così detto “zona rossa”, cioè inaccessibile alle persone in quanto a grave rischio di crollo e spesso ancora privo di illuminazione e in cui, tra le macerie non ancora rimosse, tra le abitazioni deserte e gravemente fatiscenti, i giovani, o meglio una parte di essi, si vedono impegnati in vere e proprie risse spesso conseguenti ad un uso patologico di alcol e sostanze stupefacenti.

Quanto sinora detto ad indicare che i giovani di cui stiamo parlando abitano e vivono quelli che Marc Augé definisce i *nonluoghi* in contrasto con i

---

<sup>17</sup> I. Calvino, *Le città invisibili*, Mondadori, Milano 1996.

<sup>18</sup> M. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza*, Clueb, Bologna 2009.



luoghi antropologici quindi con quegli spazi che hanno come condizione di base quella di non essere identitari, storici e relazionali: centrati sul presente e segnati dalla precarietà, dalla condizione di provvisorietà, dal transito e dal passaggio e da un individualismo solitario<sup>19</sup>. I giovani si sentono perciò abbandonati e rischiano di diventare *scarto*, come a dire tutto ciò che in una condizione di grave criticità, come può essere quella dell'emergenza, è di scarso valore perché ci sono cose più importanti e più urgenti cui pensare. Ma essi possono diventare *scarto* anche nel significato specifico dato a questa parola da M.G. Contini, se ad essi viene data la possibilità di attivarsi, prendere coscienza, segnare una *distanza*, e reclamarla<sup>20</sup>. Lo scarto diventa risorsa in quanto espressione di un tentativo di differenziarsi, rinunciando a delle certezze cristalline per navigare nella ricchezza opaca, tortuosa ma piena di articolazioni e di imprevedibili possibilità. I giovani mettono cioè in moto dei meccanismi di *resistenza* – in direzione sociale, e potremmo dire attraverso una sorta di autoeducazione –, per affermare il diritto alla vita di una città, quale spazio passato, presente e futuro che possa conferire identità e appartenenza.

La città distrutta oggi sta diventando per alcuni ragazzi, ma non per la maggioranza, uno straordinario laboratorio, anche pedagogico, di costruzione di nuove idee, di partecipazione dal basso, di *resistenza* umana e collettiva. I giovani organizzano, nel pieno centro della città, incontri sui più svariati temi, allestiscono manifestazioni, aprono *blog*, si associano, fondano comitati.

Sempre come espressione di resistenza nascono spontaneamente altri fenomeni di estremo interesse pedagogico e socio-antropologico, proprio come risposta ad un bisogno di identità in un momento in cui l'alterazione dello spazio urbano rischia di diventare alterazione dell'identità sociale, se non addirittura *alienazione*. Emergono, ad esempio, *linguaggi diversi* e una produzione di forme comunicative impensabili nel territorio prima del terremoto, almeno per quanto riguarda l'impatto che hanno avuto. La catastrofe diventa il collante di quanto tutta una serie di soggetti cercano di dire attraverso la scrittura (saggio, poesia, diario...), la musica, il teatro, l'immagine fotografica o filmica, le nuove tecnologie della comunicazione, ecc. Tutto questo rappresenta una possibilità di conservazione dell'identità (i ricordi, le immagini indelebili, i simboli cittadini riscoperti...), ma anche di proiezione verso nuove identità possibili, per le quali il terremoto rappresenta non

---

<sup>19</sup> M. Augé, *Nonluoghi*, trad. it., Elèuthera, Milano 2009.

<sup>20</sup> M. Contini, *op. cit.*

tanto un evento naturale che ha segnato la storia della città, ma soprattutto l'inganno della mancata prevenzione, l'inganno di una ricostruzione ancora non avviata, l'inganno per una città divenuta "non luogo", l'inganno di una promessa di futuro che depone male.

Tornando, ora, a quella frattura delle condizioni di vita *routinarie*, che caratterizza le condizioni di emergenza e post-emergenza e che coinvolge tutte le persone, senza limiti d'età, è bene ricordare come, accanto a quanto sinora detto, essa conduca a concepire i drammatici cambiamenti che investono la propria esistenza come l'avvio di un'avventura verso ciò che è ignoto e, dunque, inquietante e non come una condizione da cui proiettare progetti e azioni di miglioramento di una determinata situazione già nota. Capita che si giunge, quindi, alla conclusione che il futuro è completamente imprevedibile, non influenzabile da azioni determinate dalla volontà; si abbraccia una visione fatalista dell'esistenza che per alcuni versi giustifica lo scrollarsi di dosso del senso di responsabilità in merito a un eventuale progetto di vita futura. Il che incoraggia, e persino giustifica, le criticità indicate, che si uniscono a difficoltà familiari (l'esacerbazione dei conflitti legata allo *stress* e alle difficoltà logistiche, la trasformazione della composizione dei nuclei familiari come nel caso di lutti, ricongiungimenti, trasferimenti, ecc.), al diffondersi di condizioni di crisi economica (la perdita di beni immobili, l'incremento di difficoltà lavorative o la perdita di lavoro, l'incremento delle spese da sostenere, ecc.), all'impoverimento relazionale (il trovarsi inseriti in un ambiente di persone sino a quel momento sconosciute o comunque non frequentate, la mancanza di luoghi di aggregazione, ecc...), al depauperamento delle basilari espressioni di una vita culturale di una comunità (il cinema, il teatro, le biblioteche, ecc.), al venir meno di un senso prima di fiducia e poi di speranza nella concreta possibilità di fronteggiare la grave condizione di crisi venutasi a creare, di recuperare ciò che si è perduto. L'elenco potrebbe continuare a lungo, ma già così suggerisce i termini di urgenza di azioni pedagogiche orientate alla prevenzione, e al "controllo" di quel clima di degrado logistico, di promiscuità, di provvisorietà, di paura e, insomma, di emergenza, destinato a favorire – perché a livello morale sembrano giustificare – condotte di deriva amorale.

L'azione pedagogica deve essere, quindi, rivolta anche ad affrontare quel *disimpegno morale*, connesso alle diverse espressioni di emergenza sopra indicate, che ha origine da meccanismi di autoregolazione per i quali le condotte riprovevoli diventano ammissibili quando l'individuo riesce a separare la violazione della norma dalla preoccupazione e la percezione del danno

arretrato dal senso di colpa e dalla vergogna<sup>21</sup>. Gli *standard* morali producono dei modelli e delle esperienze sedimentate in un sistema di regole. Il disimpegno morale è, perciò, la risultante di una riformulazione cognitiva, operata dall'individuo, per la quale una condotta inadeguata o distruttiva viene vissuta come adattiva e giustificata dalla condizione di deprivazione, di bisogno o anche solo di sofferenza venutasi a creare con l'emergenza. È ormai acclarato che esistono specifici processi mentali che svolgono una funzione disinibitoria sui controlli morali. Meccanismi come la giustificazione morale, l'etichettamento eufemistico, il confronto vantaggioso, il dislocamento delle responsabilità, la distorsione delle conseguenze, ci aiutano a giustificare alcune condotte che altrimenti reputeremmo deprecabili<sup>22</sup>. Anche in questo panorama è chiaro che le giovani generazioni sono quelle più gravemente esposte al rischio di quello che può essere definito un *analfabetismo morale*, legato anche a un disimpegno educativo degli adulti, e al rischio di un vissuto di precarietà della loro esistenza da diverse angolature. Infatti, come afferma M. Corsi «Molte delle “questioni” giovanili moderne attengono, almeno come concausa a una specie di eclisse o di appannamento dell'attuale condizione adulta [...] sicché non è infrequente, oggi, sentir dire, leggere o sostenere che “i problemi dei giovani sono gli adulti” [...] i giovani sono come “sospesi”, al presente, tra le due “colonne di Ercole”, o “situazioni inquietanti” di una società, per un verso, sempre più liquida o aerea, senza punti di riferimento adeguati e soprattutto consistenti, afflitta da separatezze, contraddizioni e conflitti rimarchevoli, comunicazioni scarse e vieppiù inefficaci o inefficienti, e una “testimonianza”, anche etica e prospettica, poco coerente e credibile (a voler essere benevoli); e, a completamento “negativo”, e per altro verso, di una diffusa, e malamente elogiata, “precarietà” che è effetto e origine, al tempo stesso, con antico e pure superato linguaggio ermeneutico) o “instabilità” (d'ingresso e di uscita) che nulla ha a che vedere con la flessibilità delle intelligenze (da educare) e la riconversione (sempre necessaria) delle competenze. Così da apparire, i giovani, in buona parte, privi di “progetto”, e caratterizzati assai spesso da una sorta di perdurante “navigazione a vista” che connota, purtroppo (ritengo,

---

<sup>21</sup> G. Vattimo, P.A. Rovatti (a cura di), *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano 2010, pp. 42-51.

<sup>22</sup> G.V. Caprara (a cura di), *Bandura. I protagonisti nella psicologia*, FrancoAngeli, Milano 1997.

loro malgrado), molte delle scelte umane, affettive e professionali, poste in essere da costoro»<sup>23</sup>.

Siamo quindi di fronte a quella che F. Cambi definisce la fine di una visione ordinata e stabile del Cosmo, capace di dare senso alle coscienze, di dare certezze e sicurezze, come accadeva con le religioni, quando esse governavano tutta la vita sociale. Dell'avvio, insomma, di un *Dis-incanto* inteso come risveglio, come deriva, come ricerca, come inquietudine della ricerca, come cammino senza approdo. E del *Disincanto* prodotto anche e soprattutto dalla "gabbia d'acciaio" che avanza, ci possiede, ci attraversa, ci fa agire. In questo contesto il processo di formazione di una persona si rinnova, diventa un processo *instabile, problematico, più lungo e più difficile, sottoposto allo scacco, col rischio di perdersi*, e – soprattutto – di non avere approdo, ma di dover stare sempre e necessariamente nel guado. In una parola, i *contesti dell'emergenza* e della *post-emergenza* esacerbano le caratteristiche di un soggetto che viene a delinarsi in modo nuovo rispetto al passato. Prende forma un nuovo Io: né anima (struttura pre-formata da coltivare) né *cogito* (io-penso, puro e limpido, autofondato) né *ego* (io-penso, consapevole, guida, costruttore di sé) ma: dinamico, plurale, inquieto, caratterizzato dal possibile (che è *ulteriore*; che è *in costruzione*; che va *prefigurato* e *volutato e fatto agire*)<sup>24</sup>.

A grandi linee, e senza nessuna pretesa di esaustività, si sono dunque indicate alcune delle dimensioni principali sulle quali è necessario far convergere ipotesi di azioni/intervento pedagogico/educative<sup>25</sup>. In ogni caso è, però, in primo luogo, necessario denunciare l'assenza di quella che R. Frasca definisce «[...] una cultura del ruolo e del significato dell'intervento pedagogico, che funga da *pendant* sinergico con quella ormai acquisita dell'intervento psicologico». La stessa, riferendosi a quelli che in questa sede abbiamo indicato come effetti sociali e pedagogici dell'emergenza, afferma che tali effetti comportano: «[...] l'elaborazione previa di un modello etico-antropologico, e dunque di uno stile di vita, che trasformi l'esperienza della *l'ype*, del dolore, in un cammino areteico teso alla costruzione di sé come soggetto socio-civico e – coerentemente – morale», continua R. Frasca: «Se il compromesso tra sentimento e ragione (dunque tra la via psicologica e la filosofica) viene indicato come l'atteggiamento migliore per

---

<sup>23</sup> M. Corsi, *Un'altra sfida della pedagogia. I giovani*, in *Progetto generazioni. I giovani, il mondo, l'educazione*, parte II, «Pedagogia oggi», semestrale SIPED, 2/2010, Tecnodid, Napoli, p. 7.

<sup>24</sup> F. Cambi, *Abitare il disincanto*, UTET, Torino 2006.

<sup>25</sup> M.V. Isidori, *Educatamente con l'emergenza*, cit.

dominare il dolore, è la via pedagogica capace, soprattutto attraverso lo strumento dello *studium* inteso sia come dis-trazione che come acquisizione di conoscenze e di saperi, di produrre un'educazione: quell'educazione che proietta l'esperienza dolorosa in esperienza etica: tanto a livello personale che a livello generale»<sup>26</sup>.

È partendo dalle considerazioni sinora esposte che, nel presente lavoro – avente ad oggetto di precipuo interesse la condizione degli studenti universitari dell'Aquila –, si procederà ora ad analizzare il concetto di *contesto d'apprendimento*, come vedremo a sua volta strettamente connesso a quello di *motivazione ad apprendere*, intesa anche come *abilità di vita* indispensabile all'edificazione di un progetto esistenziale, per procedere, successivamente all'individuazione delle principali dimensioni che caratterizzano l'*apprendimento in situazioni d'emergenza*.

---

<sup>26</sup> R. Frasca, *Dialogare "educatamente" con l'emergenza*, Prefazione a ivi, p. 12.