



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.



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

*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

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

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

<b>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</b> , 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
<b>2. Ripartire dalla Scuola. Diario di un avvio incerto e coraggioso nell'Istituto onnicomprensivo di Amatrice</b> , 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

<b>3. Dalla cultura dell'emergenza alla cultura del rischio: potere pubblico e gestione delle emergenze, di Loredana Giani, Annarita Iacopino, Maria Di Colli</b>	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
<b>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</b>	» 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
<b>5. Integrare le azioni locali, regionali e nazionali, di Federica Borelli</b>	» 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

<b>6. Spunti di riflessione per una progettazione europea integrata e sostenibile in situazioni di (post)emergenza,</b> 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
<b>7. <i>Resilient clinic governance</i>. 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,</b> 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

<b>8. Quando i bambini hanno paura e gli adulti sono spaventati: teoria dell’attaccamento e risorse della comunità,</b> 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
<b>9. La relazione d’aiuto in emergenza,</b> 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
<b>10. Narrazioni autobiografiche e servizio sociale nei contesti di post-emergenza,</b> 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
<b>11. Educazione e comunità competente</b> , 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
<b>12. Comunità e post-emergenze: "Il territorio dei miei sogni" per ricostruire il futuro</b> , 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

<b>13. Educazione, catastrofe, resilienza, resistenza: il lavoro di cura socio-educativo in emergenza</b> , 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
<b>14. L'uso del mediatore narrativo cinematografico come strumento educativo e formativo nelle situazioni emergenziali e post-emergenziali</b> , 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
<b>15. Quando i Bisogni Educativi diventano Speciali (BES). La didattica inclusiva nei contesti ad alta criticità e i bisogni formativi degli insegnanti</b> , 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
<b>16. Un racconto... è un diritto di tutti. Narrazione, comunità, contesti di crisi, di Elena Zizioli</b>	» 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
<b>17. Patrimoni locali, identità e linguaggi: educare "ai e con i" beni culturali e ambientali in aree ad elevata fragilità, di Antonella Nuzzaci</b>	» 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
<b>18. Il rischio come possibilità educativa: dallo "spazio interstiziale" alla comunità, di Silvia Nanni</b>	» 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
<b>19. L'Aquila 2009. Shock economy e rischi di marginalità sociale tra la popolazione adulta, di Edoardo Puglielli</b>	» 239
19.1. La gestione del post-disastro	» 239
19.2. I rischi di marginalità sociale tra la popolazione adulta	» 243
<b>20. Coltivare memorie: la Storia dopo il terremoto, di Silvia Mantini</b>	» 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

<b>21. La storia e i terremoti: lo studio del passato per le prospettive del presente e del futuro</b> , 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
<b>22. Educare al rischio sismico. Per una migliore diffusione della "Cultura della Prevenzione"</b> , 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

<b>23. L'esperienza di <i>Velino for Children</i> e il lavoro di rete</b> , 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
<b>24. La formazione degli insegnanti e degli operatori socio-educativi nel Lazio e in Abruzzo (sisma 2016 e sisma 2017)</b> , 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
<b>25. L'intervento di Save the Children, a cura dell'Unità Emergenze Domestiche di Save the Children Italia</b>	» 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
<b>26. L'esperienza dell'associazione di volontariato Psicologi per i popoli, di Massimo De Santis</b>	» 324
26.1. Premessa	» 324
26.2. Psicologi per i Popoli nel progetto "Tutori di Resilienza"	» 325
<b>27. Dal trauma alla trama. SETA: Strategie di Elaborazione del Trauma attraverso le Arti performative, di Umberto Mauro Salvatore Caraccia, Federica Scappa</b>	» 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

<b>28. Una sindaca in emergenza, di Maria Antonietta Di Gaspare</b>	» 343
<b>29. Un educatore in emergenza, di Fabio Centi Pizzutilli</b>	» 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

<b>30. Breve diario della vice preside di Amatrice</b> , di <i>Maria Teresa Marinelli</i>	pag.	364
<b>31. Un insegnante in emergenza</b> , di <i>Andrea Innocenzi</i>	»	369
<b>32. Una psicologa in emergenza</b> , 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
<b>I Curatori</b>	»	389
<b>Gli Autori e le Autrici</b>	»	391

## **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 prevendendo 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, 2016). 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 ragazzi<sup>1</sup>. 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: Zi-zioli 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.