

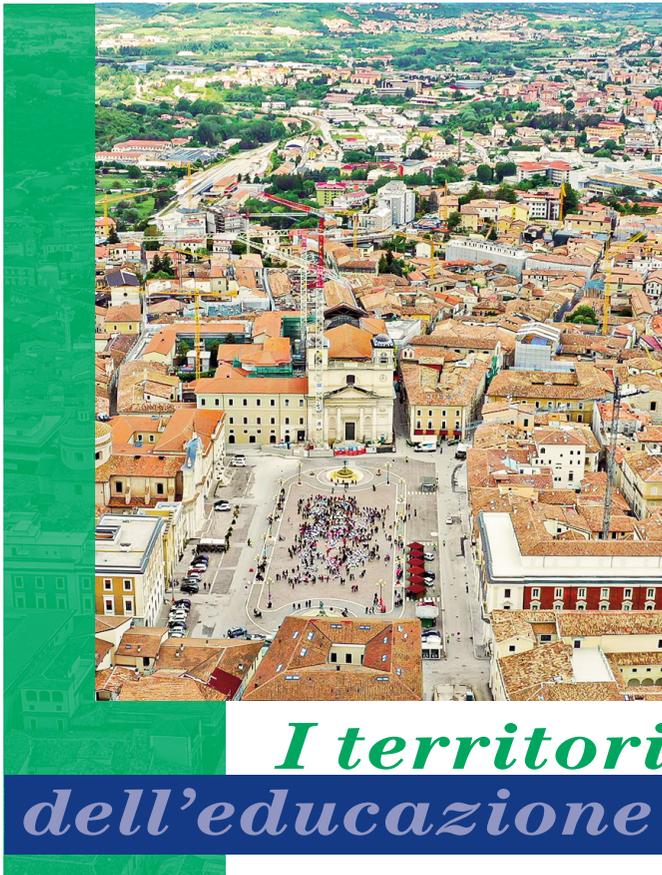


Nicoletta Di Genova, Carla Iorio

Contrastare la povertà educativa nei territori in emergenza

L'esperienza del progetto "Solo Posti in Piedi. Educare oltre i banchi" all'Aquila

Prefazione di Alessandro Vaccarelli



FrancoAngeli 



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

I territori dell'educazione

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
Lisa Brambilla, 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 Kanizsa, Università di Milano-Bicocca
Ivo Lizzola, Università di Bergamo
Isabella Liodice, 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, LUdE, 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



Nicoletta Di Genova, Carla Iorio

Contrastare la povertà educativa nei territori in emergenza

L'esperienza del progetto "Solo Posti in Piedi.
Educare oltre i banchi" all'Aquila

Prefazione di Alessandro Vaccarelli

*I territori
dell'educazione*

FrancoAngeli

Progetto selezionato dall'Impresa sociale "Con i Bambini" nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile in partenariato con l'Università degli Studi dell'Aquila.

La foto di copertina è stata realizzata da Alessandro Santilli per il progetto Solo Posti in Piedi, Educare oltre i banchi.

Isbn digitale: 9788835143697

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

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

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN: 9788835143697

Indice

Prefazione , di <i>Alessandro Vaccarelli</i>	pag.	9
Introduzione: Solo Posti in Piedi. Educare oltre i banchi , di <i>Cecilia Cruciani e Stefania Ziglio</i>	»	13
1. Povertà educativa: un problema vecchio con un vestito nuovo	»	17
1.1. Uno sguardo al dibattito pedagogico	»	17
1.2. Alcune linee di interpretazione del fenomeno della povertà educativa	»	23
1.3. Dietro la povertà educativa: lo scenario attuale, le definizioni e alcune parole chiave per comprendere meglio il fenomeno	»	32
1.4. Il contrasto alla povertà educativa: il ruolo della comunità educante tra educazione formale, informale e non formale	»	37
2. Non una ma tante emergenze: dalla catastrofe alla povertà educativa	»	42
2.1. Quale emergenza al tempo delle emergenze	»	42
2.2. Povertà educativa ed emergenze: un approccio sistemico	»	51

3. Il trauma in emergenza: uno sguardo multidisciplinare tra psicologia, neuroscienze e pedagogia	»	60
3.1. Dal trauma al Disturbo da Stress Post-Traumatico	»	60
3.2. Stress e memoria traumatica: il contributo delle neuroscienze	»	71
3.3. La gestione psicopedagogica dello stress e del trauma a scuola	»	79
4. Il monitoraggio del progetto “Solo Posti In Piedi. Educare oltre i banchi”: la ricerca	»	87
4.1. Il contesto: il caso dell’Aquila	»	87
4.2. Il progetto “SPINP”	»	94
4.3. Il disegno di ricerca di monitoraggio. Ri-progettare l’azione di ricerca educativa per fronteggiare le emergenze	»	97
5. Il primo studio sul contrasto alla povertà educativa a L’Aquila	»	100
5.1. Introduzione e scopo del lavoro	»	100
5.2. Metodologia di lavoro	»	101
5.3. Analisi dei dati	»	106
5.3.1. I dati relativi agli alunni	»	106
5.3.2. I dati relativi agli insegnanti	»	112
5.3.3. I dati relativi ai genitori	»	117
5.3.4. I dati relativi all’efficacia delle azioni educative	»	119
5.4. Conclusioni	»	133

6. Avviare dialoghi e narrazioni intorno alle povertà educative: i protagonisti del progetto SPINP si raccontano	»	135
6.1. Comprendere la povertà educativa a partire dalle esperienze dei professionisti: un approccio fenomenologico	»	135
6.2. Le interviste ai testimoni privilegiati: il disegno della ricerca	»	139
6.3. Analisi del contenuto	»	141
6.4. I risultati della ricerca e i temi emergenti	»	143
6.4.1. L'esperienza dei partecipanti rispetto al fenomeno della povertà educativa	»	144
6.4.2. Povertà educativa e territorio aquilano	»	151
6.4.3. L'impatto del terremoto	»	156
6.4.4. L'impatto della pandemia	»	159
6.4.5. L'impatto della guerra	»	162
6.4.6. Strategie e risorse per contrastare la povertà educativa	»	165
7. Sostenere gli operatori per contrastare la povertà educativa	»	169
7.1. Il lavoro d'équipe multidisciplinare	»	169
7.2. La supervisione come spazio intermedio mediatore di pensiero	»	172
7.3. Metodologia di lavoro delle supervisioni	»	177
7.4. Analisi dei contenuti emersi	»	183
7.5. "Nel silenzio degli eroi": viaggio tra le emozioni degli operatori SPINP	»	190
8. Riflessioni conclusive: dai micro ai macro contesti nella direzione dell'equità	»	198
8.1. Il gruppo come tessitore di resilienza: quando gli individui danno forma alla comunità	»	198

8.2. Dalla comunità alla comunità educante: l'emergenza come occasione di cambiamento	» 199
Riferimenti bibliografici	» 201
Appendice e strumenti di ricerca	» 213
Allegato 1: Lettera di accompagnamento	» 215
Allegato 2: Questionario alunne e alunni	» 216
Allegato 3: Questionario genitori	» 221
Allegato 4: Questionario insegnanti	» 227
Allegato 5: Scheda supervisioni	» 237

Nota: per quanto il presente lavoro sia il frutto di un'elaborazione comune da parte delle autrici, è possibile attribuire a Nicoletta Di Genova i capitoli 1 e 6 e i paragrafi: 2.2, 4.1, 5.3.4, 5.4 e 8.2; a Carla Iorio i capitoli 3 e 7 e i paragrafi: 2.1, 4.2, 4.3, 5.1, 5.2, 5.3.1, 5.3.2, 5.3.3 e 8.1. I materiali in Appendice e la Bibliografia sono frutto di un lavoro comune.

Nel testo si usa il genere maschile per facilitare la lettura e nel rispetto delle regole della grammatica italiana, senza quindi alcun modo entrare in ambiti di discussioni relative ai ruoli maschili o femminili. Tale scelta stilistica non ha nulla a che vedere con questioni sessiste.

Prefazione

Questo volume di Nicoletta Di Genova e Carla Iorio è il frutto di molti anni di lavoro sul campo da parte delle Autrici, che si sono spese in diversi contesti emergenziali, attraversando i territori colpiti dai terremoti dell'Aquila del 2009 e del 2016 ad Amatrice e Centro Italia e portando la loro esperienza nelle successive emergenze che hanno colpito l'Italia negli ultimi tredici anni. Da aquilane, le Autrici, sono entrate in contatto con il fenomeno emergenziale a più livelli, attraverso la sintesi di conoscenze teoriche, professionali e vissuti personali che hanno costituito un bagaglio di competenze complesso e articolato portato all'interno del gruppo di ricerca di pedagogia dell'emergenza dell'Università degli Studi dell'Aquila. L'integrazione tra il sapere, il saper fare e il saper essere, nata con l'esperienza aquilana e consolidata in quelle successive, ha dato vita ad un modello di intervento applicabile alle diverse forme e ai diversi scenari che le emergenze - nella loro multidimensionalità e liquidità - possono generare. Proprio in virtù di tali caratteristiche e della passione per questi temi le Autrici sono entrambe membri attivi del gruppo di Pedagogia dell'emergenza: relazione educativa, resilienza, comunità della SIPED. Tale *modus operandi* ha rappresentato una base di partenza solida e allo stesso tempo flessibile per partecipare (con il Gruppo di Pedagogia dell'emergenza della SIPED (in particolare con Giuseppe Annacontini, Annapaola Paiano, Alessandro Vaccarelli, Elena Zizioli) ai successivi interventi pedagogici e psicoeducativi volti a rispondere alle nuove emergenze che si sono susseguite nel nostro Paese: a partire dall'emergenza pandemica con le sue caratterizzazioni globali e locali, passando per un evento più specifico a livello territoriale come l'esplosione avvenuta a Ravanusa o il disastro idrogeologico nelle Marche, fino ad affrontare l'accoglienza delle bambine e dei bambini in fuga dalla guerra.

Nella piena condivisione dell'approccio epistemologico e delle finalità del lavoro, le Autrici si attribuiscono secondo le personali sensibilità e cono-

scenze gli spazi e i temi di trattazione integrando la loro formazione pedagogica e psicologica per offrire una visione d'insieme che faccia da modello alle pratiche di contrasto alla povertà educativa nei territori post-emergenziali.

La parte iniziale del volume delinea il quadro teorico che fa da sfondo alle azioni progettuali di contrasto alla povertà educativa realizzate nell'ambito del progetto "Solo Posti in Piedi. Educare oltre i banchi (SPINP)" implementato nel territorio aquilano. Il concetto di emergenza viene usato nel linguaggio pedagogico spesso in maniera sfumata e probabilmente oggi - per rispondere al bisogno di una fondazione della pedagogia dell'emergenza - è bene stringere tale concetto per poter mettere bene a fuoco le finalità, le metodologie, i linguaggi e il modo di intervenire nei contesti emergenziali.

L'emergenza investe sempre non soltanto la materialità, ma gli individui e il loro vissuto psichico oltre che incidere sulla questione socio-territoriale, generando nuove forme di povertà educativa o inasprendo quelle preesistenti. Pertanto, l'approccio allo studio di questo fenomeno non può prescindere dal contesto in cui lo si osserva.

Quando si parla di contesto è opportuno fare una distinzione tra quelli che sono i contesti educativi *in* emergenza, danneggiati nel momento in cui si verifica un evento catastrofico che genera un impatto sui sistemi educativi e dall'altro lato i contesti educativi *per* l'emergenza, ricostruiti e rigenerati, ma anche riorientati verso qualcosa di nuovo, verso nuove finalità.

I temi trattati nel presente testo spingono la riflessione sul tema del tempo delle emergenze, un tempo che è possibile definire contemporaneamente *stretto e lungo*. Se da un lato è un tempo rapido nell'immediatezza, a lungo termine può diventare un tempo lento di cronicizzazione di alcune situazioni di fragilità nel post-emergenza. Il progetto e le sue azioni educative e di ricerca nascono e si sviluppano nel tempo lungo dell'emergenza aquilana, seguendo una logica *bottom up* che coinvolge la comunità educante con il ruolo di individuare i bisogni della popolazione aquilana dal basso e suggerire e progettare azioni per rispondere adeguatamente alle necessità del territorio. L'alleanza tra educazione formale (la scuola), educazione non formale (le numerose associazioni coinvolte) ed educazione informale (soprattutto con il coinvolgimento delle famiglie) diventa dunque il concetto guida di un agire pedagogico teso a fronteggiare, oltre che portare alla luce, i problemi.

Nella seconda parte del volume sono presentati i dati relativi ai livelli di povertà educativa e ai vissuti degli operatori che hanno prestato la loro attività professionale al progetto in merito alle azioni di contrasto e al lavoro di rete. Il disegno di ricerca presentato ha anche l'ambizione di proporsi, con le dovute contestualizzazioni, come strumento da poter trasferire in altri contesti. L'obiettivo della ricerca è stato quello di indagare quali forme assume la

povertà educativa in contesti emergenziali. Ciò affinché sia possibile effettuare una “presa in carico” coerente e consapevole che coinvolga l’iniziativa del terzo settore in un’ottica di condivisione e rete con il lavoro istituzionale.

I laboratori previsti dal progetto SPINP hanno consentito un efficace lavoro sui contesti a partire dai bisogni rilevati, per promuovere e implementare l’offerta culturale e sociale e interrompere quella spirale di limitazioni che spesso si riproduce socialmente nelle famiglie in condizioni di fragilità e riattivare gli interessi relazionali. Pur sottolineando tali risultati positivi raggiunti dal progetto, è importante riflettere su come tali azioni non possano essere considerate esaustive come forme di risposta del territorio alla povertà educativa, in quanto il debole interesse verso il tema a livello istituzionale è sostituito in linea generale con la sola iniziativa del terzo settore e dei privati. Nel caso aquilano, tuttavia, l’amministrazione comunale, partner del progetto, ha proceduto anche a partire dalle iniziative e dai risultati di SPINP ad aprire tavoli di lavoro e di progettazione che potranno in futuro garantire ulteriori azioni.

Infine, nella parte finale vengono riportate le riflessioni tratte dalla lettura dei dati e si definiscono le strategie e le risorse per operare in contesti emergenziali e contrastare forme di disagio e marginalità. Il volume è un’occasione per cogliere l’emergenza come opportunità di cambiamento nell’ottica di una pedagogia dell’emergenza intesa come pedagogia riflessiva, critica e trasformativa.

Inoltre, le riflessioni che scaturiscono da quanto esposto possono avere delle ricadute sui contesti educativi ed essere utili a sostenere insegnanti, educatori, operatori nel sociale, pedagogisti, psicologi, dirigenti scolastici, operatori socio-culturali, studenti e tutti quegli attori coinvolti nei contesti di fragilità e post-emergenza.

Alessandro Vaccarelli
Professore Associato di Pedagogia Generale e Sociale
dell’Università degli Studi dell’Aquila

Introduzione:

Solo Posti in Piedi. Educare oltre i banchi

di *Cecilia Cruciani e Stefania Ziglio*

«Solo Posti in Piedi!» grida alzando la mano la seggiolina blu che ci ha accompagnati in questi anni di progetto. Una sedia che perde il posto dietro al banco e che vuole provare a fare qualcosa di diverso uscendo dall'aula scolastica. E così in questi anni siamo saliti sopra questa seggiolina per cambiare punto di vista, ci siamo passati sotto per capire come funziona lo spazio intorno a noi, l'abbiamo suonata come un tamburo, trasformata in un gioco collettivo o usata come un'astronave e, se qualche volta ci siamo seduti su di lei, era solo per viaggiare dentro storie di mondi lontani o scoprire artisti e nuove tecnologie a portata di tutti.

Insieme abbiamo resistito e reagito alla pandemia, alla guerra e persino...ai tempi della burocrazia! Abbiamo reinventato ogni anno le modalità di azione e ci siamo trasformati in armonia con il periodo che abbiamo vissuto. I personaggi che hanno dato vita a questa avventura sono tanti e diversi: ci sono affascinanti artiste, giovani ingegnere entusiaste e ingegneri puntuali, fisici giocherelloni, nasi rossi commossi, professori generosi, progettiste innamorate, esperte di rendiconti che hanno consumato centocinquanta cartucce, psicologhe appassionate, sportivi stupefatti, maestre romantiche, presidi preoccupate, ricercatrici super impegnate, musicisti in viaggio, amministratori presenti, questionari mai finiti e molto, molto altro ancora...Come ogni storia questa avventura ha un inizio: eccolo!

Nel 2015, in una città ancora ferita dal terremoto alcune associazioni decidono di invitare le famiglie a piazza Duomo nel centro storico della città e da lì partire per attraversarla e arrivare fino al Castello cinquecentesco, una strada, prima del 2009, dedicata alle passeggiate quotidiane, ma ormai deserta: era la prima “Maratona del buonumore”, una passeggiata non competitiva per far ripartire il buonumore. È qui che ci accorgiamo che l'arrivo di cinquecento persone che indossano nasi rossi e mettono le pettorine esprime un bisogno di

condivisione fortissimo e ci fa sentire meno soli. Il sogno di uno spazio che ospiti questa voglia di stare bene comincia a serpeggiare in silenzio.

Le associazioni erano Brucaliffo (come ideatrice e promotrice) Koinonia e Bibliobus alle quali, negli anni successivi, si è unita anche Nati nelle note. In comune avevano un percorso di sensibilizzazione per dare una risposta concreta all'improvvisa e drammatica mancanza di qualsiasi luogo aggregativo e all'esigenza di socialità di un'intera comunità attraverso l'animazione itinerante di piazze e quartieri rivolta a famiglie e bambini. Numerosi eventi pubblici, promossi da uno o più associazioni sopra nominate, si sono susseguiti dal 2011 in avanti, spinti dal desiderio di avviare una "ricostruzione sociale": "Ludodi", "Il pifferaio magico", "Maggio dei libri", "Una domenica su Marte" sono solo alcuni dei tanti progetti realizzati.

Fino al giorno in cui tutti leggiamo il bando "Nuove Generazioni 2017" dell'Impresa Sociale Con i Bambini e casualmente approda in città una progettista giramondo. In un ufficio proprio nel centro storico della città si pianta il seme del progetto. Gli incontri di progettazione si susseguono e piano piano appare chiaro che il progetto deve parlare tutti i linguaggi creativi ed ecco che aderiscono anche Atelier Kontempo'raeo per il movimento, Mubaq per le arti visive, Fablab per le nuove tecnologie, Esprit Film per l'audiovisivo e, fiore all'occhiello, UISP Comitato Territoriale dell'Aquila che gestisce già un progetto con Save the Children per il contrasto alla povertà educativa (il Punto Luce). Siamo piccole realtà, il progetto è grande e importante, ma il nostro obiettivo ci spinge a fare quel passo in più.

Coinvolgiamo tutti i Circoli Didattici e gli Istituti Comprensivi presenti all'Aquila (4 in totale) e l'Università con ben 2 cattedre e per finire il Comune con un assessore che abbraccia il nostro sogno e si impegna a trovare il luogo dove sorgerà la prima Ludoteca Comunale. Sedici partner, una rete bella solida con obiettivi precisi e ambiziosi. Quando la progettista preme il tasto invio erano passati ormai 4 mesi dal primo incontro.

Non è stato semplice mettere assieme e incanalare nelle griglie del formulario e del piano finanziario idee, metodologie e diversi modi di concepire e gestire un'associazione: nessuna di queste realtà aveva mai partecipato ad un progetto così ampio con criteri stringenti che le ha costrette a ripensare e a rimettere ordine a quanto fatto fino ad allora e a costruire specifiche competenze nella rendicontazione e gestione di progetti di cui mai prima avevano avuto bisogno.

È stato entusiasmante e allo stesso tempo faticoso fare riunioni, a volte interminabili, in cui si disegnava l'idea di fondo del progetto e si andava a delineare quello che sarebbe poi diventato un gruppo di lavoro eccezionale nella sua complessità e varietà.

Bene, abbiamo vinto, era il 28 giugno 2018 e ora? Vaghiamo per la città cercando quale potrebbe diventare la sede della Ludoteca, ma presto siamo

completamente assorbiti dal progetto. La prima fase sono le “incursioni pacifiche” durante le quali tutte le associazioni invadono le classi senza preavviso; lezioni/spettacolo e momenti stra-ordinari in una routine scolastica. Creare curiosità e sospensione era l’obiettivo e questo ha funzionato. Iniziano i laboratori gratuiti per tutte le classi coinvolte e, a conclusione del primo anno di attività, centinaia di studenti si riversano in Piazza Duomo accompagnati da cinquanta insegnanti e, con i colori di chi li ha guidati in percorsi ludico educativi durante l’anno, vanno a disegnare lettere con i loro corpi. Dall’alto, con l’aiuto di un drone, si leggerà “Tutti per uno una ludoteca per tutti” e subito dopo carriole di gessi colorati arrivano sulla piazza. La carriola, non un simbolo a caso ma il simbolo della volontà degli aquilani di riprendersi la città nel post terremoto, quelle carriole che qualche anno prima avevano aiutato a svuotare le piazze del centro, allora zona rossa, dalle macerie, oggi portano colori ai bambini e la scritta si trasforma in un arcobaleno confuso di allegria.

Questo momento, simbolo della prima fase del progetto, ha contribuito a consolidare la fiducia e creare un legame ancora più solido tra associazioni e scuole verso un obiettivo comune.

Il coinvolgimento dei genitori è stato graduale ma costante, prima gli open day nelle scuole aperte, poi l’evento in piazza Duomo e, a 9 mesi dall’inizio delle azioni del progetto, arriva l’evento SpinInPiazza raggiungendo ancora più famiglie e soggetti di una comunità educante sempre più consapevole e pronta ad appoggiare il progetto. In questa piazza, alla fine di un viaggio tra l’“archetto della musica”, il “vicolo delle parole”, il “largo al movimento” si costruisce mattone a mattone una ludoteca ideale. Abbiamo messo a disposizione dei mattoni di lego di cartone grandi e abbiamo chiesto a tutti i bimbi e i genitori di scrivere come immaginavano la ludoteca, per porre le fondamenta di ciò che sarebbe stata. Dopo questo evento ci chiamano per Street Science - la ricerca al centro, la giornata di divulgazione della cultura scientifica dell’Università dell’Aquila, la seggiolina grida “Solo Posti in Piedi!” e anche l’Università viene invasa da bambini delle scuole che ovviamente non si siederanno ma conosceranno un diverso modo di apprendere giocando.

Siamo in corsa! Il Covid è arrivato come una doccia fredda. Tutti chiusi in casa. Anche il nostro entusiasmo. Dopo una prima fase di spaesamento, le associazioni si sono rimboccate le maniche e hanno prodotto, in maniera casalinga, una serie di tutorial, diffusi su YouTube, sui social network del progetto e sui canali di comunicazione delle scuole, per far sentire meno soli i bimbi e dare spunti per attività ludico-educative da fare a casa con i genitori.

Aspettiamo ancora un pochino ma poi è il momento del percorso di partecipazione, condotto dalla Cattedra di Geografia del Dipartimento di Scienze Umane di UNIVAQ, purtroppo online causa Covid. Non si poteva

proprio rimandare. Ciò nonostante, alle riunioni hanno partecipato attivamente tutti i partner del progetto, esponenti di molte altre realtà socio-culturali della città e singoli cittadini contribuendo alla redazione del testo del regolamento che ha istituito il servizio di ludoteca comunale da parte della Giunta comunale e alla programmazione delle attività.

Ancora non potevamo rientrare a scuola come esperti esterni e allora sarà la scuola a venire da noi con il concorso di idee per la scelta del nome e del logo della ludoteca, questo momento ha contribuito a creare un senso di appartenenza e un'identità collettiva.

L'iter che è iniziato con l'identificazione dell'edificio da destinare alla ludoteca e i numerosi passaggi burocratici per arrivare all'assegnazione dello spazio al capofila fino al termine del progetto ha richiesto molto tempo, ma alla fine il risultato è stato sotto gli occhi di tutti, dopo due anni di pandemia è stata inaugurata la ludoteca Il Piccolo Mondo nell'ex serra del Parco del Sole: era il 25 settembre 2021. Le associazioni del progetto sono riuscite a trasformare uno spazio che fino ad allora era stato inutilizzato e versava in stato di abbandono in un punto di riferimento per bimbi e famiglie: un luogo dove il gioco, i colori, la libera espressione di sé e la creatività contribuiscono a creare relazioni sane.

Più di 500 iscritti tra bimbi di tutte le età hanno frequentato la ludoteca da ottobre 2021 ad oggi durante le ore di gioco libero e di laboratori condotti con competenza e passione dai formatori delle associazioni. La supervisione del gruppo di lavoro che ha co-gestito la ludoteca, da parte della cattedra di Pedagogia di UNIVAQ, ha fornito strumenti e punti di vista diversi utili per la creazione del gruppo, il superamento dei conflitti e per avere una visione più ampia dei risultati del lavoro svolto.

La Grande Festa dal 10 al 12 giugno si è chiusa con un abbraccio di suoni e colori e ha contribuito a restituire alla cittadinanza le emozioni vissute durante il progetto. Un progetto che continuerà a far parlare di sé, dato che è stato scelto dall'Impresa Sociale Con i Bambini per una valutazione partecipativa intermedia dei risultati finora ottenuti dal Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile.

In questi anni i protagonisti di questa storia sono aumentati, si sono aggiunti i bambini che abbiamo incontrato a scuola, i genitori e i bambini che hanno frequentato assiduamente la ludoteca, l'entusiasmo e la riconoscenza delle tirocinanti dell'Università, ci sono gli esperti Ludotecai di *Ali per giocare* che hanno curato con amore l'avvio la formazione dei nostri esperti, il signore della caldaia che ci ha soccorsi in tante situazioni di difficoltà, mariti e mogli e compagni che hanno aggiustato maniglie, tagliato prati e sostenuto gli operatori, le persone che hanno parlato della ludoteca e hanno creato comunità...ora ci siete voi che leggete. Questo è il racconto di un inizio ma la storia continua.

1. Povertà educativa: un problema vecchio con un vestito nuovo

«Ma se si perde loro (gli ultimi n.d.r.), la scuola non è più scuola. È un ospedale che cura i sani e respinge i malati. Diventa uno strumento di differenziazione sempre più irrimediabile».

Scuola di Barbiana, 1996, p. 12

1.1 Uno sguardo al dibattito pedagogico

In questo momento storico, il discorso sulla povertà educativa è sicuramente in primo piano e particolarmente attenzionato nello scenario pedagogico e delle scienze sociali. La povertà educativa è oggetto di numerose pubblicazioni curate da enti ed organizzazioni del mondo accademico e del Terzo settore; per contrastarla sono periodicamente stanziati investimenti economici che danno slancio ad una serie di azioni progettuali. Si tratta di un costruito che ha sicuramente la sua novità nell'inquadrare situazioni sociali ed educative significativamente legate all'attuale contesto storico, nello stesso tempo contiene concetti e problemi che sono di più antica origine. D'altronde, si tratta di un fenomeno che, seppur descritto con altri termini, rimanda a quelle condizioni di svantaggio socio-economico che per anni hanno caratterizzato una buona parte del dibattito pedagogico in tema di equità dell'educazione.

Un possibile punto di partenza per esplorare, seppure limitatamente ad un breve *excursus*, la trattazione pedagogica utile alla comprensione del fenomeno della povertà educativa, è rappresentato da tutto quel filone di studi che ha riguardato il rapporto tra condizione sociale e possibilità di acquisizione delle competenze linguistiche. Il discorso può aprirsi ad un respiro internazionale a partire dai lavori del sociolinguista Basil Bernstein (1973) sulla relazione tra classe sociale di appartenenza e acquisizione dei codici linguistici e trova ulteriore approfondimento con le ricerche successive che arricchiscono ulteriormente il panorama teorico a riguardo (Berruto, 1996). Bernstein, tra gli anni '60 e '70, arriva a spiegare successo e insuccesso scolastico mettendo in relazione la posizione di classe – quindi lo status socio-economico – con i codici linguistici acquisiti dai soggetti attraverso le esperienze educative informali. Secondo il sociolinguista, il sistema di classe

condiziona la distribuzione sociale della conoscenza: solo una parte della popolazione riesce a padroneggiare «fino al livello dei metalinguaggi di controllo e innovazione, mentre la gran massa della popolazione è stata socializzata nella conoscenza solo al livello delle operazioni legate al contesto» (Bernstein, 1971, p. 19).

In particolare Bernstein (1971) ha evidenziato come i bambini che provengono da classi operaie, a parità di capacità di apprendimento con i bambini provenienti da classi sociali superiori, incontrano maggiori difficoltà ad apprendere valutato in riferimento al rendimento scolastico. Egli mette in relazione questa difficoltà con le forme della comunicazione linguistica acquisite nel contesto familiare che risultano essere inadeguate rispetto alla padronanza del linguaggio orale e scritto e al conseguente processo di concettualizzazione richiesti dalla scuola. Attraverso la socializzazione, i bambini che provengono da una famiglia di classe operaia acquisiscono un *codice ristretto*; viceversa coloro che appartengono ad una classe media o medio-alta, un *codice elaborato*. Nel primo caso, si realizzano significati dipendenti dal contesto e impliciti, mentre nel secondo ci si muove su significati resi espliciti, indipendenti dalla situazione. I due codici rispondono, dunque, a forme distinte di linguaggi che producono effetti diversi sia a livello qualitativo (sintassi e correttezza) che quantitativo (numero di parole conosciute).

Il diverso rendimento scolastico dei bambini di classe operaia e di classe media non dipende, quindi, dalla maggiore intelligenza dei secondi, ma è legato alle differenze nell'uso del linguaggio e dei differenti codici linguistici, in breve, da una buona stimolazione linguistica o da una deprivazione di stimoli culturali.

Questa dicotomia socio-linguistica si traduce nella classificazione di due categorie di studenti: quella degli svantaggiati e quella degli avvantaggiati, riproducendo, anche in contesto scolastico, la corrispondente categorizzazione in classi della società (Benvenuto, 2011). La riflessione in merito all'educazione linguistica ha accompagnato l'evoluzione della scuola e dell'educazione in Italia, sia all'interno delle politiche educative relative all'alfabetizzazione delle masse, sia all'interno di quelle teorie e prassi che pensano alla "parola come soglia" che sancisce le differenze sociali. Si pensi al contributo della pedagogia critica di Gramsci, di Capitini, di don Milani, di don Sardelli (si tratta certamente di una lista non esaustiva) che rappresenta una forte spinta a tenere insieme educazione ed emancipazione della persona attraverso l'autodeterminazione e la partecipazione consapevole e attiva alla vita sociale (Fiorucci e Sardelli, 2020; Secci, 2012; Scuola di Barbiana, 1996). Sfolgiando le pagine della *Lettera a una professoressa* troviamo un passaggio interessante rispetto al discorso sui codici linguistici:

Del resto bisognerebbe intendersi su cosa sia lingua corretta. Le lingue le creano i poveri e poi seguitano a rinnovarle all'infinito. I ricchi le cristallizzano per poter sfottere chi non parla come loro. O per bocciarlo. Voi dite che Pierino del dottore scrive bene. Per forza, parla come voi. Appartiene alla ditta. Invece la lingua che parla e scrive Gianni è quella del suo babbo. Quando Gianni era piccino chiamava la radio lalla. E il babbo serio: «Non si dice lalla, si dice aradio». Ora, se è possibile, è bene che Gianni impari a dire anche radio. La vostra lingua potrebbe fargli comodo. Ma intanto non potete cacciarlo dalla scuola. “Tutti i cittadini sono eguali senza distinzione di lingua”. L’ha detto la Costituzione pensando a lui. Ma voi avete più in onore la grammatica che la Costituzione. E Gianni non è più tornato neanche da noi (Scuola di Barbiana, 1976, pp. 18-19).

Il percorso del ragionamento conduce alle cosiddette *Dieci Tesi* redatte come testo collettivo dal GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell’Educazione Linguistica) nel 1975 che

ponevano l’attenzione su una scuola che fosse democratica e garantisse a tutti l’acquisizione delle potenzialità espressive per capire il mondo in cui si vive, interagire positivamente con gli altri, e partecipare alla vita democratica del Paese (Benvenuto, 2021, pp. 265-266).

Le *Dieci Tesi* offrono una panoramica sintetica del significato di un’educazione linguistica che coltivi il pensiero analitico e la cittadinanza attiva e che fornisca gli strumenti per la partecipazione di tutti gli studenti alla società. Questa rivoluzione, auspicata dalle *Dieci Tesi*, ha avuto una significativa rinascita nei decenni successivi, in particolare a seguito delle ricerche condotte da Tullio De Mauro sul crescente divario tra ciò che si apprende a scuola e la effettiva alfabetizzazione nel mondo reale (Sposetti, 2011; Benvenuto, 2021). Utilizzando ancora oggi i paradigmi presentati da De Mauro, è possibile osservare la realtà italiana e giungere alla conclusione che, se da un lato le riforme in direzione dell’equità hanno ottenuto risultati su larga scala riducendo quasi completamente l’analfabetismo strumentale, dall’altro c’è ancora del lavoro da fare rispetto ad ampi segmenti della popolazione nell’ambito dell’analfabetismo funzionale (rispetto alle abilità di scrittura e lettura, ma anche di calcolo).

L’educazione linguistica e il tema dell’analfabetismo funzionale sono in stretta connessione con l’educazione alla lettura. È del 2000 la prima indagine OCSE-PISA (OECD, 1999) che riconosceva l’importanza fondamentale della *reading literacy* non solo nei percorsi scolastici, ma per la vita stessa (Nuzzaci, 2020). L’obiettivo di PISA è quello di verificare se e in che misura gli studenti quindicenni posseggano una competenza di lettura sufficientemente solida per affrontare le richieste non solo degli studi, presenti e

futuri, ma anche della vita che li aspetta al di fuori della scuola. Per ogni ciclo triennale di PISA viene approfondito un ambito in particolare e nel 2018 è stata la volta della competenza nella lettura quale dominio principale. Da questo report emerge che, in Italia, il 77% degli studenti ha raggiunto almeno il livello 2 di competenza in “lettura a” (OECD, 2019a). Se questo dato appare conforme alla media OCSE, anch’essa del 77%, va considerato il restante 23%, ovvero quasi uno studente su quattro, che non riesce a identificare l’idea principale in un testo di lunghezza moderata, non sa trovare informazioni basate su criteri espliciti, anche se a volte complessi, e non riesce a riflettere sullo scopo e sulla forma dei testi se esplicitamente guidato.

Dallo stesso report si evince come lo status socio-economico sia un forte predittore delle prestazioni in matematica e scienze in tutti i paesi partecipanti alle rilevazioni PISA.

A fronte di questo dato è utile osservare come circa il 12% degli studenti svantaggiati in Italia consegue un punteggio che si colloca nel quartile superiore del rendimento in lettura. In media nei paesi OCSE, l’11% degli studenti svantaggiati ha ottenuto risultati ai livelli più elevati in lettura nei loro Paesi (OECD, 2019a).

Questi dati indicano che lo svantaggio non è un destino, può non determinare una predestinazione ed è possibile ipotizzare che l’educazione linguistica e l’educazione alla lettura possano configurarsi come terreno fertile su cui far leva nel lavoro pedagogico per sviluppare le capacità resilienti. Lo sviluppo di tali capacità si rivela utile non solo ai fini del rendimento scolastico, delle performance e degli esiti, ma anche al potenziamento di quelle competenze emotivo-relazionali che pure compongono il costrutto della resilienza e sulle quali è opportuno porre attenzione, in special modo quando ci si trova a lavorare con soggetti in condizione di vulnerabilità (Benvenuto *et al.*, 2020).

Il discorso sul *background* socio-culturale come fonte e riproduzione sociale di disuguaglianza è individuato già a metà degli anni ’60 dal lavoro del sociologo francese Pierre Bourdieu (2005) nella sua trattazione sui temi dell’*habitus* e della trasmissione del *capitale culturale*. Il concetto di *habitus* è definito da Bourdieu (2005) come quel

sistema di disposizioni durevoli e trasponibili che, integrando tutte le esperienze passate, funziona continuamente come una matrice di percezioni, di apprezzamenti e di azioni, e rende possibile lo svolgimento di compiti infinitamente differenziati, grazie ai *tranfert* analogici di schemi che permettono di risolvere i problemi della stessa forma (pp. 178-179 ed. orig.).

Si tratta di un modello culturale non cosciente che dirige e orienta le scelte degli individui in tutti gli ambiti della vita quotidiana. Viene appreso attraverso la socializzazione durante gli anni della formazione impartita dalla famiglia e dalle istituzioni educative (Bourdieu, 2005).

Steven Brint (1999), interpretando il pensiero di Bourdieu, sostiene che l'*habitus* incida sul successo scolastico in quanto si tratta di un prodotto di classe che, attraverso la sua influenza sulle interazioni sociali, riproduce la stessa condizione di classe. Dunque, il livello culturale globale del gruppo familiare influenza la riuscita scolastica, operando a beneficio di chi già vive una situazione vantaggiosa di partenza, di chi già dispone di quel "capitale culturale", ovvero di quelle qualità culturali tanto apprezzate dalle istituzioni formative formali e dalla società. L'istituzione scolastica assume quindi uno specifico ruolo di riproduzione culturale.

In Italia, il percorso parlamentare degli anni '60 e '70 che porta alla scuola media unica, istituita nel 1962, alla scuola materna statale nel 1968, ai Decreti delegati del 1974, esprime l'esigenza di democratizzazione della scuola atta a rendere *implementato ed effettivo* quanto l'art. 3 della Costituzione della Repubblica Italiana pronuncia (Semeraro, 1999; Benadusi, 1984):

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Si tratta, di fatto, di intendere la democratizzazione nei termini più dell'uguaglianza dei risultati che dell'uguaglianza delle opportunità, strutturando una *scuola di tutti e di ciascuno*. Bisogna intendersi bene su questo concetto. Uno dei compiti principali di una scuola democratica è la realizzazione dell'uguaglianza delle opportunità educative: tutti gli allievi, nessuno escluso, dovranno essere posti nelle condizioni di poter raggiungere quelle competenze di base necessarie a garantire pari dignità intellettuale, etica e politica.

Massimo Baldacci (2005) sostiene che

la scuola non può che essere posta sotto il segno dell'uguaglianza delle opportunità formative. Con questa espressione, però, non ci si limita ad intendere che nella scuola ad ognuno debbono essere concesse pari occasioni di apprendimento o uguaglianza di trattamento formativo. Infatti, questo modo di intendere l'uguaglianza formativa tenderebbe fatalmente a riprodurre, in uscita dalla scuola, le disuguaglianze d'ingresso tra gli alunni. Alla scuola spetta di praticare una versione più impegnativa

dell'uguaglianza formativa, che consiste nella parità degli esiti rispetto alle competenze fondamentali del curriculum (pp. 13-14).

I temi dello svantaggio e della povertà educativa si possono far risalire già dal periodo post-unitario, entro cui la scuola italiana si è posta primariamente come istituzione che dovesse alfabetizzare una popolazione sostanzialmente analfabeta. Pensiamo alla legge Casati e all'introduzione dei primi due anni di scuola elementare obbligatoria del 1861, pensiamo alla legge Coppino (1877) che estende l'obbligo a nove anni di età e che vuole essere un correttivo per dare slancio effettivo alla legge Casati. Pensiamo alla legge Daneo-Credaro (1911) con la avocazione della scuola allo Stato e alla riforma Gentile del 1923 che, pur nel suo spirito conservatore, attribuisce funzioni importanti alla scuola elementare (Semeraro, 1999). Tutta la storia della scuola italiana si gioca fortemente sulle questioni dell'obbligo, dell'innalzamento dei livelli di istruzione, della diffusione della lingua *standard* della scuola media unica e non da ultimo del fenomeno della dispersione scolastica, legato a doppio filo alla povertà educativa.

Le letture del fenomeno relativo alla povertà educativa possono assumere sfumature ampie, comprendere visioni che utilizzano un vocabolario diverso e anche, possiamo dire, assumere un taglio politico diverso. Si può far riferimento a Paulo Freire e alla sua interpretazione legata alle relazioni di potere. Freire (1971) rimanda, nella sua teoria che include la dialettica oppresso-oppressore, alla necessità di intervenire sullo stato di coscienza degli individui. Freire comprende che l'alfabetizzazione degli oppressi – rappresentati nell'esperienza dello studioso da contadini analfabeti brasiliani e successivamente cileni – può essere proficua solo attraverso pratiche educative, intese come pratiche di libertà che abbiano finalità specifiche di emancipazione (Freire, 1977). Tale risultato diviene raggiungibile attraverso quel processo di consapevolezza, di *coscientizzazione*, della realtà socio-culturale condizionante la vita individuale e della capacità trasformativa degli individui sulla realtà stessa (Catarci, 2016). Tutto questo si traduce nella risoluzione dell'oppressione attraverso l'educazione (Secci, 2012). Tornando ai termini del discorso in essere, possiamo ipotizzare che l'oppressione corrisponda alla condizione di povertà educativa in quanto possiamo individuare tra i fattori che la generano un livello di coscienza "intransitiva" e una visione del mondo limitata. Pensare alla coscientizzazione come una possibile forma di contrasto alla povertà educativa spinge la riflessione su quell'idea di educazione trasformatrice, cara ai pedagogisti critici e del dissenso, dischiudendo gli orizzonti di ragionamento al concetto di "cura" intesa come senso di responsabilità verso sé stessi, verso la comunità e verso il mondo. La cura diviene valore irrinunciabile per la costruzione di un cammino educativo che

tenga ben saldi nel processo trasformativo i principi di uguaglianza, libertà e autenticità (Fadda, 2018; Mortari, 2015).

1.2 Alcune linee di interpretazione del fenomeno della povertà educativa

Negli ultimi anni, soprattutto a seguito della crisi economica del 2008, l'Italia si è trovata di fronte ad un allargamento della forbice delle disuguaglianze legate sicuramente a questioni di carattere economico – i divari tra ricchi e poveri sono in aumento e cresce il numero di persone in condizione di povertà (ISTAT, 2020). Intervengono in questo processo anche questioni riconducibili a disuguaglianze intergenerazionali, di genere, riferite alla marginalizzazione di particolari gruppi sociali e ad una forte disomogeneità territoriale che segna grosse differenze tra il Mezzogiorno e il Nord e tra aree interne e metropolitane in materia di accesso ai servizi e di qualità della vita in generale¹. L'emergenza Covid-19, innestandosi sul sostrato socio-economico appena descritto, ha amplificato le condizioni di rischio, analogamente, seppur con le dovute differenze, alle precedenti emergenze che hanno interessato il nostro Paese, portando grande centralità al tema della povertà educativa. Quelli appena elencati sono solo alcuni dei fattori che generano un'inevitabile frammentazione sociale e che possono configurarsi come cause del moltiplicarsi del fenomeno della povertà educativa e delle numerose forme attraverso le quali si manifesta. Nello sforzo interpretativo profuso per meglio comprendere la povertà educativa è necessario tenere presente che molte manifestazioni di questo fenomeno possono essere di carattere più individuale e associarsi a carenze di tipo relazionale, a eventi di negligenza genitoriale, trascuratezza educativa o essere connesse a scarsità di opportunità educative non formali e informali legate all'inadeguatezza del contesto territoriale di riferimento. Tali condizioni possono essere comunque presenti anche in situazioni non particolarmente svantaggiate dal punto di vista socio-economico.

Quanto detto contribuisce a delineare un concetto complesso e, in quanto tale, soggetto a numerose interpretazioni. Secondo una ricerca condotta

¹ SDG Watch Europe (2019) – Le disuguaglianze in Italia, disponibile al sito: <https://www.sdgwatcheurope.org/wp-content/uploads/2019/06/8.3.b-report-IT.pdf>. La SDG Watch Europe è l'alleanza europea di organizzazioni della società civile nata per monitorare l'implementazione dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile nel vecchio continente.

dall'Istituto Demopolis², per l'Impresa Sociale Con i Bambini, nella percezione dell'opinione pubblica degli italiani il 43% degli intervistati dichiara di aver sentito parlare di povertà educativa minorile; un ulteriore segmento, pari ad un quarto del totale, ammette di non sapere effettivamente di che cosa si tratti, pur avendone sentito parlare. La stessa ricerca rileva che, nella percezione dei cittadini, la principale causa di povertà educativa dei minori è la disattenzione dei genitori (76%), alla quale seguono le condizioni di disagio sociale (67%) e di svantaggio economico (64%) seguite dalla conflittualità familiare (62%) e dal degrado dei quartieri di residenza (59%). La ricerca rileva che appena un quarto degli italiani cita il mancato accesso agli asili nido e ai servizi per l'infanzia tra le situazioni che possono generare povertà educativa.

Quest'ultimo dato sintetizza l'errore prospettico dell'opinione pubblica rispetto alle dinamiche dell'infanzia e dell'adolescenza: le apprensioni dei cittadini si focalizzano sull'evoluzione emergenziale del fenomeno, sui casi estremi in cui gli esiti della povertà educativa, negli anni dell'adolescenza, si manifestano in fenomeni di violenza, dipendenze o fallimenti scolastici. Manca, in Italia, la consapevolezza che la qualità della crescita e le basi dell'apprendimento vadano costruite e presidiate nell'infanzia: che il futuro del Paese si costruisca con i bambini³.

Questo errore prospettico potrebbe derivare dalla multidimensionalità del fenomeno in esame che richiede, per la sua spiegazione, un approccio multi e inter-disciplinare e una osservazione da diversi punti di vista che ne abbraccino caratteri e dimensioni, rappresentato nell'immagine che segue (fig.1).

² Ricerca "Gli italiani e la povertà educativa minorile" condotta su un campione di 3600 intervistati, statisticamente rappresentativo dell'universo della popolazione italiana maggiorenne, stratificato per aree geografiche di residenza, genere e fascia di età. Approfondimenti su: www.conibambini.org - www.demopolis.it.

³ Gli italiani e la povertà educativa minorile, presentazione dei risultati, 18 novembre 2019, disponibile al sito: <https://www.demopolis.it/?p=6787>.

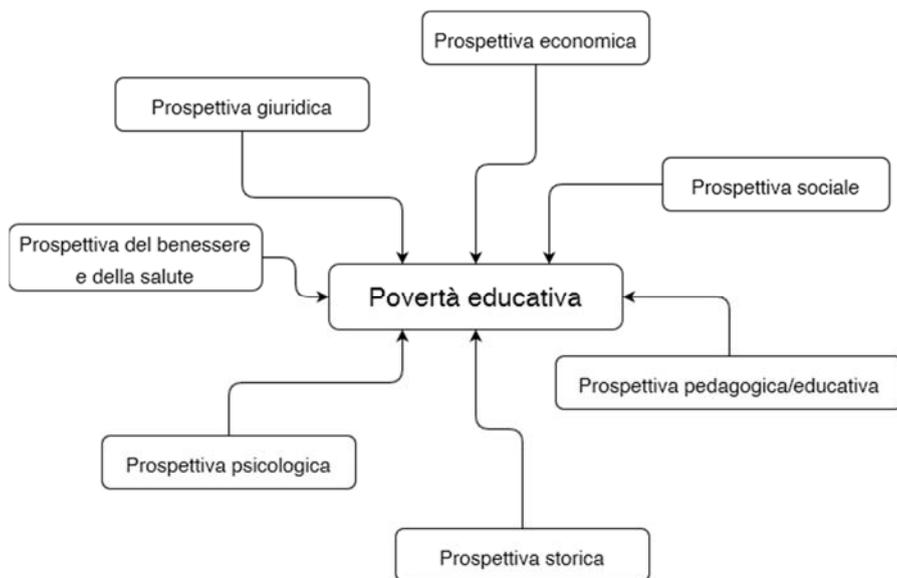


Fig. 1 - Approccio multi e inter-disciplinare alla povertà educativa

Da tale complessità potrebbe ingenerarsi la difficoltà nella produzione di una sintesi efficace delle diverse prospettive da cui ricavare una conoscenza completa e il più possibile scevra di ambiguità semantiche e fraintendimenti del fenomeno; dapprima nella produzione teorica e in un secondo momento nella sua divulgazione.

Nel tentativo di definire il concetto di povertà educativa potrebbe essere di aiuto considerarlo – nella società odierna, multiculturale e *liquida* – come un fenomeno multidimensionale. Il suo carattere, infatti, si contraddistingue per essere composto, come precedentemente accennato, da una moltitudine di elementi di natura economica, sociale, culturale, legati a numerose forme di svantaggio, di disuguaglianza e di esclusione sociale.

Il concetto stesso di povertà, inteso come carenza o totale assenza di risorse economiche necessarie per il soddisfacimento di bisogni legati ad una vita dignitosa, pone non pochi problemi a livello della sua definizione e della sua misura: la povertà è una condizione assoluta o relativa? Cosa sta ad indicare un tenore di vita dignitoso? Tali domande hanno interessato gli economisti per decenni (UNDP, 2006; Alkire, 2007; ISTAT, 2009). Del resto le politiche per contrastare la povertà sono strettamente legate a come questa viene definita e misurata. Secondo la letteratura sul tema, negli ultimi anni si sta affermando sempre di più – anche negli studi di stampo econometrico –

una concezione multidimensionale della povertà che ricomprende tra le variabili rilevanti per la misura del fenomeno fattori quali le libertà politiche, le opportunità sociali, la sicurezza, le opportunità di accesso ai servizi quali la sanità e l'istruzione, oltre alle condizioni economiche (Alkire e Foster 2009; Alkire *et al.*, 2015). Questo schema teorico fa riferimento al *capability approach*. Tale approccio, introdotto a partire dal 1979 con il lavoro "Equality of What" del premio Nobel per l'economia Amartya Sen, supera la concezione tradizionale dello sviluppo come crescita economica ed ha come fine principale l'ampliamento delle libertà e delle opportunità reali delle persone (*capability*), perché tutti possano vivere un'esistenza alla quale attribuiscono valore. Oltre alle risorse sufficienti per condurre una vita dignitosa, lo sviluppo umano guarda ad altri aspetti della vita – le cosiddette *functioning* – come un buon livello di istruzione, di salute, la partecipazione attiva alla vita della comunità, le libertà e i diritti fondamentali dell'uomo, tutte aree che qualificano gli stati di benessere degli individui. La concezione dello sviluppo è quindi multidimensionale e le persone, all'interno del gruppo sociale a cui appartengono, sono poste al centro di questo processo, diventando agenti attivi del loro cambiamento. Secondo questa logica, i concetti di sviluppo e di benessere devono andare al di là del semplice possesso di beni, riguardando perlopiù l'ampliamento delle capacità⁴ e dei mezzi a disposizione (Sen, 2014). Le capacità si riferiscono quindi alle reali possibilità che un individuo ha di raggiungere l'insieme di *functioning* che giudica importanti per se stesso. Ne consegue che la povertà può essere definita in senso generale come la privazione della libertà individuale di raggiungere stati di benessere essenziali e che le opportunità degli individui siano strettamente legate al contesto di origine e alle caratteristiche individuali (Sen, 1988; Anand e Sen, 1997).

La teoria di Sen viene ripresa e implementata da Martha Nussbaum (2012) che elabora un progetto politico di giustizia sociale finalizzato a porsi come ponte tra l'universalismo dei diritti umani e le specificità dei bisogni effettivi degli individui. La studiosa introduce una classificazione di dieci capacità individuali ritenute fondamentali perché definiscono cosa costituisce una vita autenticamente umana. Tali capacità, nel nostro contesto, possono essere utili come possibili linee guida nella definizione dell'insieme delle dimensioni di povertà educativa:

⁴ Il termine capacità è utilizzato in questo contesto con l'accezione di "capacitazioni", dall'inglese *capability*, definite da Amartya Sen come l'insieme delle risorse relazionali di cui una persona dispone, congiunto con le sue capacità di fruirne e quindi di impiegarlo operativamente; nella letteratura viene spesso anche indicato con il concetto di capitale sociale, come sintesi degli aspetti materiali e immateriali della relazione tra persona e contesto.

- *Vita*: avere la possibilità di vivere fino alla fine una vita di normale durata; di non morire prematuramente a causa di limitazioni esterne o non vivere una vita limitata e in quanto tale indegna di essere vissuta.
- *Salute fisica*: poter godere di buona salute, compresa una sana riproduzione; poter essere adeguatamente nutriti e avere un’abitazione adeguata.
- *Integrità fisica*: essere in grado di muoversi liberamente da un luogo all’altro; di essere protetti contro aggressioni, comprese la violenza sessuale e la violenza domestica; di avere la possibilità di godere del piacere sessuale e di scelta in campo riproduttivo.
- *Sensi, immaginazione e pensiero*: poter usare i propri sensi, poter immaginare, pensare e ragionare, avendo la possibilità di farlo in modo “veramente umano”, ossia in un modo consapevole e coltivato da un’istruzione adeguata. Essere in grado di usare l’immaginazione e il pensiero in collegamento con l’esperienza e la produzione di opere autoespressive, di eventi, scelti autonomamente, di natura religiosa, letteraria, musicale, e così via. Sentendosi tutelati dalla garanzia di libertà di espressione rispetto al discorso politico e artistico, nonché della libertà di culto.
- *Sentimenti*: poter provare attaccamento per persone e cose oltre che per se stessi. In generale, amare, soffrire, provare desiderio, gratitudine e ira giustificata. Non vedere il proprio sviluppo emotivo distrutto da ansie e paure (sostenere questa capacità significa sostenere forme di associazione umana che si possono rivelare cruciali per lo sviluppo).
- *Ragion pratica*: essere in grado di formarsi una concezione di ciò che è bene e impegnarsi in una riflessione critica su come programmare la propria vita (ciò comporta la tutela della libertà di coscienza e di pratica religiosa).
- *Appartenenza*: a) poter vivere con gli altri e per gli altri, impegnarsi in varie forme di interazione sociale; essere in grado di immaginare la condizione altrui; b) disporre delle basi sociali per il rispetto di sé e per non essere umiliati; poter essere trattati come persone dignitose il cui valore eguaglia quello altrui. Questo implica la tutela contro la discriminazione in base a razza, sesso, tendenza sessuale.
- *Altre specie*: essere in grado di vivere in relazione con gli animali, le piante e con il mondo della natura, avendone cura.
- *Gioco*: poter ridere, giocare e godere di attività ricreative.
- *Controllo del proprio ambiente*: a) politico. Poter partecipare in modo efficace alle scelte politiche che governano la propria vita; godere delle garanzie di libertà di parola e associazione. b) Materiale. Essere in grado di avere proprietà (sia della terra che dei beni mobili) e godere di diritto di proprietà in modo uguale agli altri; avere diritto di cercare lavoro alla

pari degli altri; essere garantiti da perquisizioni o arresti non autorizzati. Sul lavoro, essere in grado di lavorare in modo degno di un essere umano, esercitando la ragion pratica e stabilendo un rapporto significativo di mutuo riconoscimento con gli altri lavoratori.

Nussbaum formula il “principio delle capacità individuali” affermando che le capacità «sono perseguite per ciascuna persona individualmente, non principalmente per gruppi o famiglie o Stati o altre corporazioni» (2012, p. 91). Dunque, l’approccio sposa il principio che concepisce «ogni persona come fine» (p. 41). Ogni capacità è considerata indispensabile; tutte le capacità sono della stessa importanza fondamentale e devono essere tutte garantite e tutelate, sebbene, per motivi pratici, possono essere stabilite delle priorità temporanee fra esse. Garantire queste dieci capacità a tutti i cittadini è condizione necessaria affinché vi sia giustizia sociale. Particolarmente interessanti sono poi le considerazioni che la Nussbaum fa in merito alla crisi dell’istruzione, il cui senso è rintracciato nel prevalere – a livello di contesto mondiale – di teorie e di pratiche educative orientate a promuovere l’inseguimento del profitto piuttosto che la formazione di una coscienza critica indispensabile ai processi di azione e di riflessione. Al fine di realizzare un’educazione alla democrazia e ad una vita dignitosa è indispensabile sostituire il paradigma della crescita economica con il paradigma dello sviluppo umano (Nussbaum, 2012a).

Gli economisti classici, dal Seicento fino alla seconda metà dell’Ottocento, avevano già sostenuto nei loro lavori la funzione sociale ed economica dell’istruzione. Tali studi evidenziano che

il ruolo della formazione e dell’esperienza lavorativa, nella produzione e nella distribuzione personale del reddito. La formazione e l’esperienza lavorativa sono un investimento produttivo quindi rilevanti per la comprensione dei fatti economici e sociali (Livraghi, 2011, p.211).

Il nesso tra istruzione, capacità produttive, stili di vita e sviluppo economico è stato quindi designato da questi studi, però nessuno di essi riuscì a modellare il processo di acquisizione del capitale umano e i relativi effetti sullo sviluppo economico e sociale. Il passaggio successivo, lo si ebbe con gli economisti marginalisti della scuola di Chicago. La loro idea di capitale umano, sviluppata a partire dagli anni ’60,

ha origine dall’osservazione che l’istruzione sviluppa alcune capacità e qualità negli individui e che, a loro volta, esse potenziano la produttività del lavoro così come la crescita economica, proprio come accade con il processo di accumulazione del capitale fisico, per effetto degli investimenti (Livraghi, 2011, p. 216).

Nel corso degli anni novanta in Italia, alcuni studi di economia, in linea con la concezione multidimensionale della povertà, introducono il tema della povertà di istruzione per indicare quelle quote di popolazione che non acquisiscono istruzione in misura sufficiente alla sopravvivenza (Salzano, 1995a; 1995b; Checchi, 1996). La teoria economica si interroga su come e quanto l'acquisizione di istruzione sia condizionata da fattori estranei all'individuo, quali per esempio il background familiare (sia in termini di reddito che di istruzione), l'efficacia del sistema scolastico, la flessibilità del mercato del lavoro. Si avviano anche studi e analisi sulla persistenza nella condizione di assenza di istruzione intergenerazionale, per cui l'istruzione conseguita dai genitori condiziona pesantemente quella acquisita dai figli. Di interesse in questo ambito disciplinare sono gli svantaggi di tipo economico connessi al mancato accesso all'istruzione. In sintesi è possibile affermare che esiste certamente una correlazione tra condizioni economiche e povertà educativa. I minori che vivono in famiglie particolarmente svantaggiate da un punto di vista economico avranno sicuramente particolari difficoltà di accesso al "capitale sociale" e al "capitale culturale", per dirlo con le parole di Bourdieu (2005).

Alla luce del quadro presentato si possono sintetizzare alcuni dei fattori che, a livello individuale, possono essere determinanti di situazioni di povertà educativa:

- *Fruizione di esperienze educative di qualità formali, informali e non formali.* Nel 1938 Dewey definitiva la qualità delle esperienze educative distinguendole da quelle diseducative e affermando che «credere che ogni educazione autentica proviene dall'esperienza non significa già che tutte le esperienze siano genuinamente o parimenti educative. Esperienza e educazione non possono equivalersi. Ci sono difatti delle esperienze diseducative. È diseducativa ogni esperienza che ha l'aspetto di arrestare o fuorviare lo svolgimento dell'esperienza ulteriore. Un'esperienza può procurare incallimento; può diminuire la sensibilità e la capacità di reagire» (Dewey, 2014, pp. 11-12). Questa può rappresentare una prima linea di indirizzo per la valutazione della qualità delle esperienze educative. Nel paragrafo 4 del presente capitolo sarà approfondito il tema del valore dell'integrazione tra educazione formale, non formale e informale per offrire opportunità di accesso ad esperienze educative di qualità (Nuzzaci, 2006).
- *Status socio-economico della famiglia:* come descritto in precedenza esiste una stretta correlazione tra condizioni di svantaggio socio-economico e insuccessi negli esiti scolastici. Nel 2018 l'Istat ha calcolato che in Italia 1 milione 260 mila minori vivevano in povertà assoluta (il 12,6% dei mi-

norì). Diversi studi dimostrano come questi minori si trovino in una condizione di maggiore rischio di fallimento, di dispersione e abbandono scolastico e di non raggiungere livelli minimi di apprendimento (OECD, 2019a; 2019b; 2019c). Esiste quindi un rapporto di circolarità tra la povertà economica e quella educativa a livello di riproduzione sociale delle condizioni di marginalità sociale.

- *Status socio-culturale della famiglia*: analogamente esiste una correlazione, confermata da diversi studi sul tema, tra il titolo di studio dei genitori e manifestazioni di povertà educativa nei figli (Franzini, Raitano, 2007); inoltre si può ipotizzare che gli interessi culturali a livello familiare influenzino e educino alla fruizione di attività culturali offrendo la possibilità di fare esperienze educative significative anche in contesti informali e non formali.
- *Area territoriale di riferimento (fattori di contesto territoriale)*: le disuguaglianze socio-spaziali, oltre a limitare le possibilità di un ancoraggio al tessuto sociale, riducono gli ambiti di scelta e di libertà e le occasioni per esercitare a pieno la propria cittadinanza. Il territorio, qui inteso globalmente come spazio di vita, contenitore e mediatore delle esperienze educative, ma anche come luogo di svolgimento della vita democratica, ricopre un ruolo cruciale tra i fattori che incidono sulla povertà educativa (Tramma, 2019; Catarci, 2013). Ruolo che si può declinare in una duplice funzione: da un lato nell'erogazione di servizi inclusivi e egualitari finalizzati ad implementare il panorama di proposte educative a disposizione delle famiglie, dei minori e della popolazione tutta, dall'altro nel fornire occasione di contatto con l'esperienza di cittadinanza, intesa come parte dell'identità individuale, e senso di appartenenza ma anche di consapevolezza di quei comportamenti istituzionali, collettivi e individuali che sono alla base di processi di partecipazione attiva (Ellerani, 2013).

Omofobie, stereotipi e discriminazioni di genere: in questa dimensione che potremmo definire “ombrello” si inseriscono diversi fattori di marginalizzazione basati su pregiudizi e stereotipi legati al genere o all'identità di genere. Secondo numerosi studi «esiste nella nostra società una relazione di dominio/subalternità culturale ai danni delle persone LGBT+, le quali sperimentano grosse difficoltà di accesso all'interpretazione di sé e alla comunicazione di sé al mondo, non riuscendo a trovare nella società spazio per il riconoscimento della propria esistenza» (Burgio, 2020, p. 163). «A questo si associano, anche a scuola, episodi di odio, disprezzo, bullismo che possono condurre a disagio scolastico, sensazione di costante insicurezza, insuccesso formativo e *drop out*» (Scierrì e Batini, 2021).

Osservando un altro punto di vista compreso in questa dimensione, possiamo riflettere sulle conseguenze della socializzazione dei ruoli di genere; essa può porsi come ostacolo al libero sviluppo e alla libera manifestazione di capacità, talenti e aspirazioni e anche all'espressione autentica dell'identità (Howarth, 2010; Becchi, 2011). Ci si riferisce a tutte quelle variabili legate alla riproduzione sociale degli stereotipi e alla segregazione di genere nelle scelte e negli interessi delle bambine rispetto ai luoghi da frequentare e alle attività da svolgere nel tempo extrascolastico che spesso rispecchiano "destini" già prestabiliti (De Marchi, 2020).

- *Esperienze migratorie*: a partire dai dati sulla povertà assoluta forniti dall'Istat (2019), l'incidenza della povertà assoluta nelle famiglie con stranieri riporta dati significativi attestandosi sul 31,1%, dati che possono essere letti accanto a quelli sulla dispersione scolastica elaborati dal MIUR (2019): nella scuola secondaria di I grado la percentuale di alunni stranieri che abbandona la scuola si è attestato, nel periodo considerato, al 2,92%, rispetto allo 0,45% relativo agli alunni con cittadinanza italiana. Questo impone qualche riflessione sulla presenza di studenti migranti o con background migratorio nella scuola italiana che si traduce in un dibattito, fertile e complesso e che pone l'intercultura quale nuova sfida per l'educazione e la pedagogia del III millennio (Catarci e Fiorucci, 2015). Notiamo che gli studenti di altra cittadinanza rappresentano una fetta importante della popolazione scolastica, sulla quale, non solo per effetto di condizioni socioeconomiche più svantaggiate o per i problemi (relativi agli studenti non italo-foni) riguardanti l'italiano L2, ricade negativamente una cultura organizzativa e didattica che ancora non è riuscita ad implementare quanto previsto dalla normativa e dalle migliori indicazioni che la pedagogia interculturale ha formulato (Fiorucci, 2020).
- *Esiti degli apprendimenti*: sebbene in presenza di condizioni di svantaggio esistono studenti in grado di ottenere buoni risultati in termini di successo scolastico e formativo dimostrandosi resilienti alle situazioni di iniquità e ribaltando le sorti di un percorso scolastico teoricamente già segnato da un destino di insuccesso (Alivernini, Manganelli e Lucidi, 2017; Alivernini *et al.*, 2017; Benvenuto, Vaccarelli e Di Genova, 2020).
- *Caratteristiche umane degli individui* (Bloom, 1979): resilienza, motivazione, consapevolezza emotiva, competenze prosociali, empatia, capacità di autoregolazione nell'apprendimento, ovvero tutte quelle dimensioni di carattere psico-pedagogico che influiscono sulle capacità di emancipazione e di sviluppo del potenziale degli individui e che tanto hanno che fare con la storia familiare e delle relazioni sociali a prescindere dalle condizioni socio-economiche (Benvenuto, Vaccarelli e Di Genova, 2020).

- *Livelli di benessere educativo*: alcuni importanti studi condotti in Italia hanno avuto il merito di definire e contestualizzare nel dibattito pedagogico il concetto di *benessere educativo*, considerato come «una percezione positiva dell’ambiente scolastico, che comprende il senso di soddisfazione per quanto avviene a scuola, la percezione positiva del clima scolastico, la sicurezza psicologica e la riduzione dei fattori di disagio» (Antonova, Chumakova, Stanzione, 2017, p. 85).
Il tema amplia e approfondisce studi, soprattutto di taglio psicopedagogico che hanno investito la loro attenzione sul clima scolastico, sulla qualità delle relazioni, sulle dimensioni psicosociali dello star bene a scuola (Francescato, Putton e Cudini, 1992) e chiama in causa una varietà di fattori che mettono in relazione le “caratteristiche umane” dei soggetti (si pensi al concetto di sé scolastico di Bloom, 1979), la *human agency* per dirlo con le parole di Bandura (1997) e l’esperienza educativa considerata anche nella prospettiva dei suoi esiti.
- *Situazioni di emergenza e di catastrofe* (Calandra, González e Vaccarelli, 2016), di cui si tratterà ampiamente in questo testo.

1.3 Dietro la povertà educativa: lo scenario attuale, le definizioni e alcune parole chiave per comprendere meglio il fenomeno

Il tema della povertà educativa viene messo in luce nel contesto italiano con la Legge di stabilità del 2016 che ha istituito un fondo destinato «al sostegno di interventi sperimentali finalizzati a rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impediscono la piena fruizione dei processi educativi da parte dei minori»⁵ allo scopo di finanziare azioni di contrasto al fenomeno attraverso le fondazioni bancarie. La Legge di bilancio 2019 conferma il fondo per il triennio 2019-2021, seppur riducendolo rispetto allo stanziamento precedente. Con il decreto legge 23 luglio 2021 n. 105 il fondo è stato prorogato per gli anni 2022 e 2023. Il soggetto attuatore individuato per la gestione del fondo è l’Impresa Sociale Con i Bambini per l’assegnazione delle risorse tramite bandi. Ad oggi sono stati pubblicati quindici bandi:

1. *Prima Infanzia*: rivolto ai minori di età compresa tra zero e sei anni;
2. *Adolescenza*: rivolto a ragazze e ragazzi di età compresa tra undici e diciassette anni;

⁵ Pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 187 dell’11 agosto 2016. Testo disponibile al sito: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2016/08/11/16A05900/sg>.

3. *Nuove Generazioni*: rivolto a minori di età compresa tra cinque e quattordici anni;
4. *Un passo avanti*: per promuovere idee innovative per il contrasto alla povertà educativa minorile;
5. *Ricucire i sogni*: per sostenere iniziative a favore di minori vittime di maltrattamento;
6. *Cambio rotta*: per promuovere percorsi di contrasto alla devianza minorile;
7. *Un domani possibile*: rivolto ai minori stranieri non accompagnati;
8. *A braccia aperte*: rivolto agli orfani vittime di crimini domestici e femminicidio;
9. *Non uno di meno*: per il contrasto alla dispersione scolastica nella fascia di età tra i sei e i tredici anni;
10. *Comincio da zero*: rivolto alla prima infanzia, nella fascia di età zero-tre anni.
11. *Bando per le comunità educanti*: per identificare, riconoscere e valorizzare le comunità educanti;
12. *Con i bambini afghani*: volto a garantire servizi di accoglienza integrati e di qualità destinati a minori e famiglie provenienti dall’Afghanistan.
13. *Spazi aggregativi di prossimità*: per la creazione o il potenziamento di spazi aggregativi per i minori tra i dieci e i diciassette anni;
14. *Vicini di scuola*: per contrastare i fenomeni di segregazione scolastica;
15. *Strumenti per crescere*: dedicato agli studenti nella fascia di età undici-diciassette anni che vivono nelle regioni del Sud Italia, per realizzare percorsi in ambito digitale e sulle discipline STEAM (Scienze, Tecnologia, Ingegneria, Arti e Matematica).

Sono stati selezionati complessivamente oltre 400 progetti in tutta Italia, tra cui 32 idee progettuali legate alle iniziative in cofinanziamento e 6 progetti realizzati tramite l’iniziativa per le aree terremotate. I progetti sono stati sostenuti con oltre 338,6 milioni di euro e coinvolgono oltre mezzo milione di bambini e ragazzi, insieme alle loro famiglie che vivono in condizione di disagio, interessando direttamente circa 7.200 organizzazioni, tra Terzo settore, scuole, enti pubblici e privati⁶. Il concetto di povertà educativa è quindi centrale, sia nelle agende politiche sia nel dibattito pubblico, avendo coinvolto direttamente un grande numero di persone anche attraverso i progetti.

Per meglio spiegare quali siano i fattori di rischio che incidono strettamente sulla povertà educativa è possibile fare riferimento alla definizione

⁶ Fonte: <https://www.conibambini.org/contrasto-della-poverta-educativa-minorile/>.

prodotta da Save the Children nel 2014 – largamente utilizzata in produzioni scientifiche – che descrive la povertà educativa come la condizione di:

privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni. Per un bambino, povertà educativa significa essere escluso dall'acquisizione delle competenze necessarie per vivere in un mondo caratterizzato dalla economia della conoscenza, dalla rapidità, dalla innovazione. Allo stesso tempo, povertà educativa significa anche la limitazione dell'opportunità di crescere dal punto di vista emotivo, delle relazioni con gli altri, della scoperta di se stessi e del mondo (Save the Children, 2014, p. 4).

Secondo Save the Children (2018) è possibile identificare almeno quattro dimensioni della povertà educativa. Esse sono:

1. *Apprendere per comprendere*, ovvero per acquisire le competenze necessarie per vivere nel mondo di oggi.
2. *Apprendere per essere*, ovvero per rafforzare la motivazione, la stima in se stessi e nelle proprie capacità, coltivando aspirazioni per il futuro e maturando, allo stesso tempo, la capacità di controllare i propri sentimenti anche nelle situazioni di difficoltà e di stress.
3. *Apprendere per vivere assieme*, o la capacità di relazione interpersonale e sociale, di cooperazione, comunicazione, empatia, negoziazione. In sintesi, tutte quelle *capabilities* essenziali per gli esseri umani in quanto individui sociali.
4. *Apprendere per condurre una vita autonoma ed attiva*, rafforzare le possibilità di vita, la salute e l'integrità, la sicurezza, come condizioni funzionali all'educazione.

Tale punto di vista è ripreso da Openpolis⁷ che suggerisce una visione che tende a sottolineare l'ampiezza delle categorie cui poter far riferimento.

Un minore è soggetto a povertà educativa quando il suo diritto ad apprendere, formarsi, sviluppare capacità e competenze, coltivare le proprie aspirazioni e talenti è privato o compromesso. Non si tratta quindi di una lesione del solo diritto allo studio, ma della mancanza di opportunità educative a tutto campo: da quelle connesse con la fruizione culturale al diritto al gioco e alle attività sportive. Minori opportunità che incidono negativamente sulla crescita del minore. Generalmente riguarda i bambini e gli adolescenti che vivono in contesti sociali svantaggiati, caratterizzati da disagio familiare, precarietà occupazionale e deprivazione materiale⁸.

⁷ La Fondazione Openpolis, in collaborazione con l'Impresa Sociale Con i Bambini, lavora per mappare la presenza e la qualità dei servizi in tutti i comuni italiani e rende disponibili dati e analisi sul tema. <https://www.openpolis.it/cosa/poverta-educativa/>.

⁸ <https://www.openpolis.it/parole/quali-sono-le-cause-della-poverta-educativa/>.

Prendendo le mosse dalle parole che compongono tali definizioni è possibile rintracciare alcuni degli elementi che fanno parte della complessità del tema in esame. Proprio per via della multidimensionalità che caratterizza il concetto di povertà educativa, appare utile costruire un vocabolario di parole chiave che compongono tale fenomeno e costruire intorno ad esse riflessioni utili alla sua comprensione. Lo scopo è quello di consentire una lettura appropriata e il più possibile completa dei temi e dei problemi che concorrono a produrre situazioni di povertà educativa.

Il primo punto su cui vale la pena soffermarsi riguarda il termine *diritto*, declinato in più di una sfaccettatura. Quando si parla di diritti delle bambine e dei bambini non si può non fare riferimento alla Convenzione ONU sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989) (Macinai e Biemmi, 2020). Appare particolarmente utile in questa sede soffermarsi sull'articolo 28 che fissa il *diritto ad accedere all'educazione* e sull'articolo 29 che stabilisce come finalità dell'educazione «lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità». Come recentemente proposto anche dal Comitato ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza nelle proprie raccomandazioni all'Italia, occorre portare avanti misure urgenti per ridurre le disuguaglianze regionali rispetto all'accesso ai servizi, alla lotta alla povertà, alla garanzia di alloggi dignitosi, allo sviluppo sostenibile e all'educazione in tutto il Paese (United Nations, 2019).

In questo senso, rimanendo in tema di diritti e di uguaglianze/disuguaglianze sociali, potrebbe essere importante l'approfondimento della questione del *diritto allo studio* e delle componenti ad esso correlate. In particolare si ritiene utile focalizzare l'attenzione sulla questione della *dispersione scolastica* come effetto e presupposto della povertà educativa in quanto implica la grande questione dell'equità e tutti i fattori che, a livello di sistema, si traducono in dispersione e abbandono (Benvenuto, 2011). Se da un lato i fenomeni di dispersione nella scuola sono spesso correlati a fattori di svantaggio sociale, economico e familiare; dall'altro la privazione di opportunità di accesso a forme educative in grado di potenziare e dare slancio allo sviluppo dell'individuo, non potrà far altro che riprodurre la situazione problematica di disuguaglianza. Seguendo questa direzione di pensiero, le parole di Benvenuto (2011) allargano la visuale sul ruolo della scuola:

La scuola si trova quindi ad agire come istituzione volta all'istruzione ed educazione all'interno di questo sistema “diseguale” e svolge, o almeno cerca di svolgere, la funzione di ammortizzatore sociale, con il rischio di perdere le sue funzioni primarie. La circolarità esistente tra istruzione e livello culturale (ma anche economico)

di un Paese rende evidente come la scuola sia quindi motore insostituibile per costruire e mantenere un'identità culturale nelle società di oggi e di sempre (p. 34).

Interrompere o prevenire il circolo vizioso appena descritto è possibile soltanto attraverso buone politiche sociali educative e scolastiche, che possono spezzare la riproduzione dei copioni familiari e sociali, utilizzando come strumento principale di azione la valorizzazione delle potenzialità individuali in un contesto di uguaglianza educativa.

Petracchi descrive così i processi di *decondizionamento*:

Si decondiziona allorché ci si proponga di recuperare opportunità e ambiti per le quali e nei quali la personalità esprima, al limite delle possibilità, il suo potenziale educativo. Ciò caratterizza il *decondizionamento* come momento del processo di educazione. Forse si può affermare che esso si definisce come il momento *negativo* di quel processo – la rimozione di ciò che ostacola –, tenendo per fermo che il momento propriamente *positivo* dell'educazione va ricercato nell'intervento di promozione e di orientamento (1987, p. 5).

I problemi legati all'uguaglianza educativa pongono dinanzi alla necessità di operare alcune distinzioni terminologiche. L'autore si riferisce al criterio di gratuità della scuola e alla moltiplicazione delle sedi scolastiche come strumenti per produrre una *eguaglianza delle opportunità* ovvero una *eguaglianza formale* che non conduce all'*eguaglianza educativa*:

né la gratuità della scuola, né una maggiore disponibilità di strutture, e neppure l'identità delle opportunità educative sono condizioni idonee per pervenire alla eguaglianza educativa. [Nessuna] di quelle condizioni riesce a eliminare il deficit di cui sono portatori certi alunni; deficit che, si genera nella dipendenza delle capacità individuali dall'ambiente sociale di appartenenza (Petracchi, 1987, pp. 38-39).

Una sostanziale *eguaglianza educativa*, invece, si fonda sull'identità di valore di tutti gli uomini, sul riconoscimento dell'essere umano come valore in sé e sulla promozione dell'espressione del potenziale di ogni singolo individuo, in questo caso si parla di *eguaglianza reale* (Petracchi, 1987).

Il discorso sulle opportunità di accesso alle pratiche educative si amplia rimandando al tema del *diritto al gioco*. A questo proposito è necessario fare delle premesse che riguardano il complesso rapporto che intercorre tra insegnamento e apprendimento e i paradossi che tale rapporto porta con sé. Ad un primo approccio potrebbe sembrare che tra i due sia presente un rapporto di causa-effetto per cui l'apprendimento è considerato una conseguenza

dell'insegnamento assumendo caratteristiche di passività (Visalberghi, 1988). La visione di Visalberghi ne dà ben altra interpretazione:

L'insegnamento non è altro che una stimolazione al processo di scoperta, cioè alla percezione di un problema ed alla autonoma attività di indagine condotta fino a una sia pur provvisoria conclusione. [II] punto fondamentale è che non può esserci insegnamento efficace che non utilizzi in modo ottimale precedenti apprendimenti almeno in buona parte spontanei, e non ne promuova per quanto possibile di analoghi. Insomma il paradosso (peraltro solo apparentemente tale) che qui si vuol sostenere è che *l'apprendimento precede sempre e necessariamente l'insegnamento efficace* (Visalberghi, 1988, pp. 13-15).

Ne consegue che le differenti opportunità formative, soprattutto precoci – come anche l'accesso al gioco – sono un elemento che incide sulle possibilità di mettere a frutto l'esperienza scolastica e quindi potenziali fattori di disegualianza sociale; chi ha avuto buone occasioni ed esperienze più ricche, beneficerà maggiormente della scuola.

Queste forme di apprendimento naturale e spontaneo [...] non sono egualmente a disposizione di tutti gli esseri umani in formazione. E poiché su di esse si fonda, almeno in massima parte, ogni ulteriore apprendimento, soprattutto quello impartito dalla scuola e dagli insegnanti, queste differenze di opportunità formative, soprattutto precoci, costituiscono un fattore di persistente e spesso cumulativa disegualianza culturale e sociale (Visalberghi, 1988, p. 17).

1.4 Il contrasto alla povertà educativa: il ruolo della comunità educante tra educazione formale, informale e non formale

Le condizioni di disagio, di povertà o più in generale di rischio educativo, sono strettamente legate all'ambiente, alle sue caratteristiche e al valore delle esperienze educative che esso offre (Nuzzaci, 2011).

Si parla di ambiente educativo di qualità riferendoci a quel contesto che offre ai suoi fruitori una percezione positiva del suo «totale assetto sociale» (Dewey, 2014 ed. or. 1938, p. 32): delle relazioni con gli altri attori, della sensazione di pieno coinvolgimento nelle esperienze, delle emozioni che suscita, del senso di autoefficacia che ne deriva. Si tratta, in sostanza, di quell'ambiente che contiene l'insieme di interazioni positive in grado di soddisfare la vasta gamma di bisogni che investe l'individuo. Il livello di benessere percepito sarà quindi strettamente connesso alle opportunità di esperienza educativa degli individui globalmente intesa che coinvolge la scuola,

la famiglia e il territorio come aree di produzione e fruizione di esperienze educative in rapporto di stretta vicinanza e inter-dipendenza.

Il nesso tra comunità sociale ed esperienza educativa è reso evidente da Dewey che sottolinea come i processi educativi debbano essere considerati in relazione alla loro connotazione sociale (Catarci, 2013), in quanto «l'educazione è essenzialmente un processo sociale» (Dewey, 1949a, pp. 48-49). D'altro canto, come già accennato, secondo Dewey (2014 ed. or. 1938) una esperienza educativa può essere definita di qualità se tiene conto del tipo di interazione che l'individuo ha con l'ambiente e del valore educativo che scaturisce dall'esperienza:

L'immediata e diretta preoccupazione di un educatore è la situazione in cui ha luogo l'interazione. L'individuo, che entra a far parte di essa, è quel che è in quel dato momento. È l'altro fattore, quello delle condizioni oggettive, che può essere fino a un certo punto regolato dall'educatore. Come ho già notato, la frase "condizioni oggettive" ha un senso molto lato. Implica quel che è fatto e il modo in cui è fatto, non soltanto le parole dette, ma il tono della voce con cui sono dette. Implica arredamento, libri, attrezzi, giocattoli, giochi. Implica i materiali con cui l'individuo interagisce e, più importante di tutti, il totale assetto sociale delle situazioni in cui una persona è impegnata. Quando diciamo che le condizioni oggettive sono quelle che l'educatore ha il potere di regolare, intendiamo, naturalmente, che la sua abilità di influenzare, direttamente l'esperienza degli altri e quindi la loro educazione, gli impone il dovere di determinare quell'ambiente che interagirà con le capacità e i bisogni che posseggono coloro a cui insegna, per creare un'esperienza che abbia valore (p. 32).

I contesti o gli ambienti nei quali i processi educativi si svolgono possono essere distinti in (Galliani, 2012; Werquin 2010):

- Contesti formali di istruzione: si tratta di istituzioni organizzate con la finalità dell'insegnamento e dell'apprendimento di conoscenze, abilità e competenze, da valutare e certificare nei loro esiti intermedi e finali. Tra queste istituzioni si collocano la scuola, la formazione professionale e l'università.
- Contesti informali di educazione: i contesti in cui si svolge la vita reale delle persone e in cui si alimentano atteggiamenti e si apprendono conoscenze, abilità e competenze basate principalmente su esperienze e relazioni sociali come la famiglia, l'associazionismo culturale-sociale-sportivo, i mass-media e i new-media, il sistema dei beni paesaggistici-artistici-museali, lo spettacolo musicale-teatrale e gli eventi sportivi, ecc. (Tramma, 2009b).
- Contesti non formali: dedicati alla formazione non formale come le organizzazioni lavorative o le associazioni professionali, in cui le conoscenze,

le abilità e le competenze sono sviluppate principalmente attraverso l'apprendimento basato su relazioni e pratiche professionali, ma anche su attività appositamente progettate per la riqualificazione e l'aggiornamento.

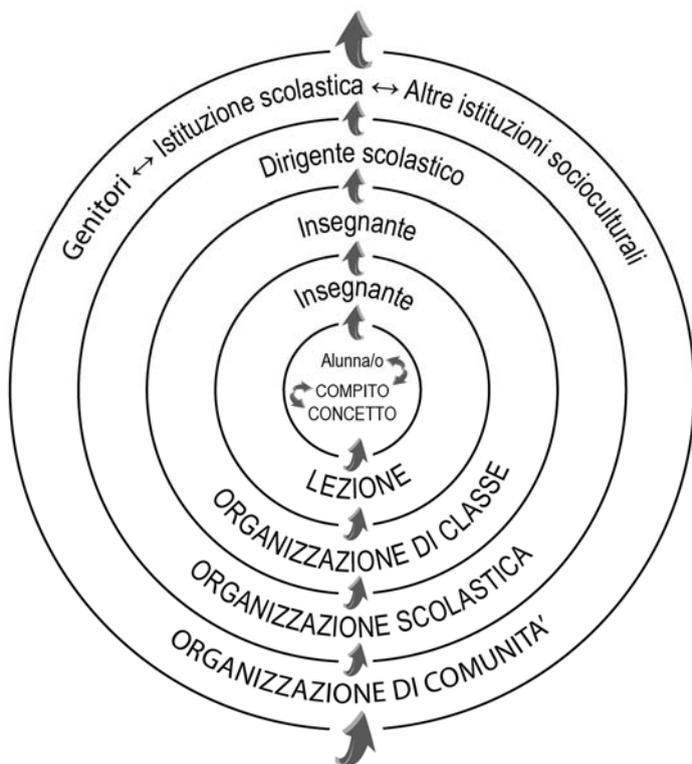


Fig. 2 - Grafico adattato e tradotto da *Embedded contexts* (Cole e Griffin, 1987)

Nello studio dei contesti educativi, Cole e Griffin (1987) hanno elaborato un concetto di contesto che si riferisce agli eventi accaduti precedentemente, durante e conseguenti a compiti cognitivi assegnati dalla scuola. Il contesto così concepito include tutti i fattori che potrebbero influenzare la qualità del tempo utilizzato sul compito, esteso dall'organizzazione di una attività del curriculum, alle relazioni della classe e alla scuola nel suo insieme, alle relazioni della scuola e alla comunità. Ci si riferisce a quello che gli autori definiscono *Embedded Context* (Contesto incluso/incorporato), definendo contesti di apprendimento centrati sulle persone, che formano lo spirito di iniziativa e di cittadinanza, che lavorano positivamente sulla *human agency* (Bandura, 1997), ovvero sulla capacità di agire atti-

vamente e trasformativamente nel contesto in cui si è inseriti. Questa interdipendenza trasformativa – generata nel contesto incluso – è alimentata dagli intrecci di relazioni e dai micro-scambi che offrono opportunità e vincoli di comportamenti e che abbracciano tutti gli attori e le organizzazioni agenti nell’area di azione quotidiana: i soggetti in formazione e l’organizzazione del compito, gli insegnanti e l’organizzazione della classe, i dirigenti e l’organizzazione della scuola; genitori, associazioni, politiche e organizzazione della comunità (fig. 2).

Si parla di società educante riferendosi a quel sistema che pone la scuola al centro di una rete sociale partendo dal presupposto che l’educazione della persona non sia solo una responsabilità di specifici individui o specifiche agenzie educative, ma che al contrario, sia frutto di influenze collettive prodotte dalle culture di riferimento (Benvenuto, 2011; Agazzi, 1965). Alla luce di queste osservazioni appare chiaro il collegamento necessario tra la scuola e la vita sociale che generi una continuità nell’erogazione delle esperienze all’interno di un sistema educativo in grado di coordinare le sue parti (la scuola, la famiglia, il lavoro, l’ambiente, la cultura etc.) «in modo spedito, flessibile e totale» (Dewey, 1949).

La valorizzazione del pluralismo dei “corpi intermedi”, quali per esempio scuola, famiglia, associazioni, enti educativi extrascolastici, non passa attraverso il loro isolamento; questi, in altri termini, non possono operare all’insegna della chiusura, ma viceversa devono ricercare forme di collegamento pedagogico intersettoriale che, pur nella diversità degli obiettivi, dei metodi e dei motivi ispiratori propri di ciascuno, contribuiscano a costruire una “sensibilità pedagogica ed una coscienza educativa” condivisa (Zamengo e Valenzano, 2018, p. 356).

I “corpi intermedi” sono composti dalle diverse comunità che svolgono un ruolo di mediazione tra l’individuo e la società (Zamengo e Valenzano, 2018). La comunità, quindi, rimanda a una dimensione collettiva scaturita dalla relazione tra persone e territorio e dalle modalità attraverso le quali questo rapporto influisce sugli assetti del sistema sociale (Tramma, 2009a). A sua volta, la comunità si fa *educante* quando si impegna nell’assunzione di precise responsabilità comuni e si dirige verso una riflessione e una progettazione sull’educativo nell’ottica, ancora una volta, della cura di sé, degli altri, del mondo (Loiodice, 2018).

Oggi, probabilmente, il concetto di povertà educativa ci offre un’occasione in più di pensare ad azioni intese non soltanto come dispositivi didattici mirati a specifici individui, ma di rivedere il problema in ottica sistemica e di pedagogia sociale. Si rilancia l’idea di pensare politiche che si interfaccino proficuamente con tutte le agenzie educative e che vadano a intervenire sulle

realità territoriali sulla base di una concreta conoscenza dei bisogni a cui rispondere. Si tratta di costruire una «società a misura di apprendimento» (Dozza e Chianese, 2012), fondata sulle continue connessioni tra le agenzie educative e sulla continuità degli ambienti e degli strumenti.

La separazione tra diverse pratiche educative rende difficile creare fattori di protezione per altre cause del disagio e dell'insuccesso scolastico: le difficili situazioni familiari o territoriali producono ansia e tensione, che si riverberano sulla mancanza di attenzione, sull'iperattività, sulla difficoltà di pianificazione e di studio. In mancanza di continuità, i contesti positivi di protezione e di crescita rischiano di rimanere isolati e di non bilanciare le situazioni avverse che le persone in crescita trovano in altri sistemi educativi (Sorzio, 2016, p. 642).

La linea conclusiva di questa breve esplorazione del fenomeno della povertà educativa porta a ragionare su quanto l'integrazione e la continuità dei processi educativi formali, non formali e informali possano essere funzionali ad interventi concreti proficui e significativi per una educazione resiliente, strumento privilegiato per contrastare la povertà educativa (Zizioli, 2021). Tali azioni dovrebbero al contempo collocarsi in uno spazio sociale governato da buone politiche che investano su forme di prevenzione e contrasto a fenomeni di disuguaglianza, svantaggio e deprivazione in cui i territori diventano *comunità di pratica* (Wenger, 2000). Tutto questo nella direzione di un progetto politico che si interfacci con il lavoro educativo e che abbia lo scopo di formare donne e uomini liberi e realmente consapevoli della propria *agentività* nello spazio pubblico (Pirozzi e Rossi-Doria, 2010).

2. Non una ma tante emergenze: dalla catastrofe alla povertà educativa

«Il cambiamento è l'unica cosa permanente e l'incertezza è l'unica certezza»

Bauman, 2011

2.1 Quale emergenza al tempo delle emergenze

Le conseguenze di una catastrofe spesso si riflettono su aspetti che influenzano e modificano gli assetti sociali e psicologici delle comunità coinvolte, impattando su una moltitudine di dimensioni che investono l'individuo e il contesto in cui è inserito, in riferimento all'area economica, sociale, culturale ed educativa (Di Genova, 2021b), ognuno nel proprio intimo vive piccole e grandi perdite, piccoli e grandi distacchi da persone amate, da oggetti cari, dai luoghi del "legame" e dei ricordi affettivi, dalla propria comunità, dal lavoro e dai progetti infranti. Ci sono eventi che segnano la nostra vita e il distacco dato dalla perdita di qualcuno o qualcosa, è sempre collegato anche alla perdita di una parte di noi, di un proprio modo di essere che siamo inevitabilmente costretti a salutare.

Pensare l'emergenza è oggi necessario, per delineare nuovi confini che gli scenari degli ultimi decenni ci costringono ad affrontare, è sufficiente riflettere "solo" su alcune delle emergenze *made in Italy* del ventunesimo secolo: dai terremoti (San Giuliano di Puglia, 2002; L'Aquila, 2009; Emilia Romagna, 2012; Amatrice 2016) alle emergenze idrogeologiche (Piemonte, 2000; Messina, 2009), agli incidenti disastrosi (Costa Concordia, 2012; ponte Morandi, 2018; funivia Stresa-Mottarone, 2021; esplosione a Ravenna, 2021; etc.), all'emergenza pandemica da SARS-Cov-2 e in ultimo, ma solo in linea temporale, la guerra nella vicina Ucraina (2022). Le emergenze sono realtà liquide, come sostiene Vaccarelli (2017a, 2017b) adottando il pensiero di Bauman (2011), e tendono, per questo motivo, ad assumere la forma del loro contenitore, possono essere "implosive", come l'emergenza sanitaria che viviamo a livello planetario, che ha portato a difenderci nel

chiuso degli spazi privati o “esplosive”, come un terremoto, un bombardamento, un’alluvione e portarci fuori, spesso lontano dai propri spazi di vita (Annacontini *et al.*, 2021).

Conosciamo la declinazione latina del termine emergenza (*ex-mergere*) intesa come un fenomeno che affiora dall’acqua, sorge, esce all’improvviso dalla superficie e si innalza. Negli anni si sono succedute diverse definizioni e da un’iniziale connotazione positiva del termine “si può respirare”, dove l’accento non era posto sul concetto di annegamento, rimandando ad una sorta di rinascita, siamo giunti in epoca più recente ad un significato più cupo, usato come perifrasi per enunciare una circostanza di allarme e di situazione critica. Il termine è stato legato sempre più spesso ad eventi devastanti di origine naturale o provocati dall’uomo, in modo inaspettato ed improvviso, che creano un clima di attivazione, di allerta e di urgente bisogno di soccorso.

In entrambi gli aspetti resta comunque decisivo un punto: l’emergenza è improvvisa, è un parossismo, è caratterizzata da una fase acuta e inattesa. Abbraccia una serie di processi di varia intensità, contraddistinti da sottili e a volte grandi differenze, includendo concetti come rischio, crisi, disastro, catastrofe e nella peggiore delle ipotesi un trauma; è un fenomeno complesso e multifattoriale, una situazione di pericolo che non è stata ancora risolta e può mutare in tempi brevi, può riguardare individui singoli o intere comunità.

Partendo dal cuore dell’esperienza emergenziale, troviamo la nozione di rischio, connessa all’idea di prevenzione, dove consapevolmente decidiamo di vivere con o senza accortezze tese a ridurre l’eventuale danno, dove possiamo scegliere se nutrire o meno un sapere consapevole e dei comportamenti consci (Isidori e Vaccarelli, 2013). Come afferma Beck (2000) il rischio è solo un’anticipazione della catastrofe e di quel processo che potrebbe evolversi verso un orizzonte emergenziale.

Va distinto dal concetto di pericolo che presenta l’inaspettato e l’imprevedibile in sé, dove gli eventi sono percepiti come esterni ad un sistema che può prendere decisioni e intervenire (Luhmann, 1991).

La rottura dell’equilibrio precedente genera un mutamento di scena e la necessità di una trasformazione, generando una crisi, termine di derivazione greca (*krino* = separare, discernere, giudicare, decidere) indicato già da Ippocrate come punto decisivo in cui cambia il decorso di una malattia.

Mentre le crisi evolutive legate ai passaggi nelle varie fasi di crescita di un individuo (adolescenza, età adulta, menopausa e terza età) sono connesse a specifiche tappe biologiche e pertanto hanno un valore diverso a seconda della cultura di appartenenza, la *crisi accidentale* riguarda tutte quelle situazioni di vita dove avviene un irrompere improvviso che minaccia l’equilibrio esistente dell’individuo (Galimberti, 2018). Sono inaspettate, improvvise,

spesso senza precedenti, gettando nel caos persone e organizzazioni (di lavoro, sociali, ecc.), mettendo in discussione la stessa esistenza, in assenza di una risposta immediata, appropriata e decisa. Possono essere provocate da eventi ambientali sia di natura negativa che positiva, infatti non è la qualità o la natura dell'evento a generare la crisi, ma la novità, più l'evento è in grado di sorprendere e di scompensare l'equilibrio raggiunto, più è potenzialmente critico.

Possiamo dunque considerare una situazione di crisi quando si verificano le seguenti condizioni (Rapaport, 1962):

1. se si presenta un avvenimento, dovuto al caso, che minaccia l'equilibrio esistente dell'individuo;
2. se l'individuo che viene colpito dalla minaccia si trova in condizione di particolare vulnerabilità dovuta ad una connessione tra questo evento e precedenti esperienze negative che hanno prodotto tensioni;
3. quando la persona tende ad utilizzare le sue abituali reazioni di difesa alla minaccia, ma si rende conto che non sono sufficienti e adeguate e questo tenderà a produrre un inasprimento della crisi.

Secondo Rapaport, inoltre, nella crisi l'individuo tenta di reagire con scarsi risultati, mandando in frantumi il vecchio sistema di adattamento.

Nella crisi abbiamo un'enorme pressione sia sul lato emotivo che sul fronte temporale, pertanto è un fenomeno che può avere due chiavi di lettura:

- in *negativo*, come l'insorgenza improvvisa di fenomeni che disgregano un ordine preesistente (rischio);
- in *positivo*, come una crescita per il raggiungimento di un nuovo e più maturo equilibrio (opportunità).

Per muoversi in maniera efficace nei contesti emergenziali è necessario saper riconoscere quegli elementi che determinano una netta distinzione tra una situazione di crisi e il subentrare di una situazione di *disastro*. Disastro è un termine composto dal prefisso *dis-* (che esprime valore negativo) e dalla parola *astro*, quindi "cattiva stella". Il primo a proporre una definizione di tale fenomeno fu il sociologo Fritz (1961), secondo il quale:

il disastro è un evento concentrato nel tempo e nello spazio, nel quale una società subisce gravi danni e perdite tali da impedire lo svolgimento delle funzioni sociali essenziali (cit. in Lavanco, 2003, p. 11).

Quarantelli (1985) indica la necessità che siano presenti sette elementi, affinché si possa parlare di disastro:

1. agenti fisici (terremoti, inondazioni, maremoti, incendi, ecc.);
2. impatto fisico (i danni che l'agente fisico rende visibili);

3. valutazione dell'impatto fisico (quando il danno supera una determinata soglia);
4. confusione sociale (conseguenza dei danni fisici);
5. costruzioni sociali della realtà;
6. definizioni politiche (dichiarazioni ufficiali del disastro);
7. richieste d'intervento (sono al di là delle capacità del singolo).

Qualora non siano presenti tutti i criteri, parliamo ancora di "crisi" e non di un disastro effettivo. Di queste elementi i primi tre sono di carattere fisico e i restanti quattro sono di natura psicosociale, infatti è forte la connessione tra l'agente fisico e il fenomeno socio-culturale, tra l'incontrollabilità degli agenti distruttivi e la percezione sociale della gravità della crisi.

Il disastro si genera nel momento in cui un agente distruttivo di natura bio-fisica o tecnologica impatta su una comunità umana, producendo vulnerabilità sociale o assommando i propri effetti distruttivi ad uno stato di vulnerabilità pregressa (Castorina e Piztalìs, 2019, p.13).

In questo scenario dove la certezza del quotidiano lascia il campo all'instabilità dell'imprevedibile, il tessuto sociale e le infrastrutture della comunità possono essere seriamente compromessi.

Insieme al disastro, l'altro fenomeno che produce danni osservabili andando a colpire il sistema sociale, interrompendone il naturale processo di sviluppo e creando delle fratture nella rete sociale, è la *catastrofe*. Il sostantivo *catastrofe* (dal greco *katastrophé* = *capovolgimento, ribaltamento, stravolgimento*) fu usato sin dagli antichi scrittori greci per indicare il finale di un dramma spesso imprevisto, ma sempre disastroso e doloroso, che era la risultante di accadimenti umani e naturali. Oggi la visione di *catastrofe* non si limita solo ad esplicitare i danni subiti nell'ambito dell'emergenza in corso, ma rimanda a qualcosa di più sottile e nello specifico ad un improvviso mutamento di scena, con un finale d'azione che riconduce all'idea del cambiamento e di trasformazione (Vaccarelli, 2016). A differenza del disastro che rinvia maggiormente alla componente oggettiva (alluvioni, terremoti, ecc.) dell'evento (Annacontini e Vaccarelli, 2021), con conseguenze che possono essere in qualche modo riassorbite dal sistema colpito in un lasso di tempo relativamente breve, senza che quest'ultimo collassi, la *catastrofe* mette in luce lo stravolgimento dell'evento che produce una drastica variazione della struttura di un sistema ed è infatti usata per riferirsi ad un evento che ha effetti più distruttivi, gravi e duraturi di un disastro.

Nella direttiva italiana del Presidente del Consiglio dei Ministri, Dipartimento di Protezione Civile - Servizio Rischio Sanitario e Ambientale, del 13

giugno 2006⁹, sono stati varati i “Criteri di massima sugli interventi psicosociali da attuare nelle catastrofi” e, nel dettaglio, viene riportato come la catastrofe può avere due specifiche:

- *evento catastrofico che travalica le potenzialità di risposta delle strutture locali*, definito come una situazione generalmente caratterizzata dalla devastazione di ampi territori, un “evento che coinvolge un numero elevato di vittime e le infrastrutture di un determinato territorio producendo un’improvvisa e grave sproporzione, tra richieste di soccorso e risorse disponibili, destinata a perdurare nel tempo (oltre 12 ore)”;
- *catastrofe ad effetto limitato*¹⁰, descritta come un “evento che coinvolge un numero elevato di vittime, ma non le infrastrutture di un determinato territorio ed è caratterizzata dalla limitata estensione temporale delle operazioni di soccorso (meno di 12 ore)”.

Una caratteristica spesso presente nella cornice della catastrofe è infatti la temporanea sproporzione tra le richieste di aiuto primario (cibo, vestiario, riparo e assistenza medica) e la disponibilità a fornire tutto ciò, spesso a causa di una scarsa valutazione della reale entità del fatto, probabilmente legato al carattere inaspettato ed improvviso dell’evento, al coinvolgimento di una vasta area geografica e all’ampio numero di persone e vittime.

Dunque il fenomeno emergenziale può dispiegarsi in un orizzonte ampio e variegato, con mutamenti di scena repentini e svariati attori in gioco e per comprenderla è essenziale conoscere la sua fenomenologia anche in termini di fasi temporali nella quale si manifesta (Young *et al.*, 2002):

- *fase di prima emergenza* (il periodo acuto, immediatamente successivo, dall’inizio dell’evento fino alle 72);
- *fase successiva dell’impatto* (di transizione, tra il 3° giorno e il 3° mese);
- *fase di ristabilimento* (a lungo termine, tra il 6° e i 36 mesi).

Inoltre secondo il modello della reazione biopsicosociale (Farberow, 1981), subito dopo un’emergenza, qualunque essa sia (terremoti, calamità naturali, catastrofi, lutti, guerre), si succedono quattro fasi che descrivono l’evoluzione del livello di energia nelle vittime:

1. *Fase eroica*: dura pochissimo, fino a qualche giorno subito dopo l’evento, è caratterizzata da un altissimo livello di attivazione fisiologica. Può precedere l’arrivo dei soccorsi e si manifesta quando i sopravvissuti cominciano ad occuparsi delle vittime. I superstiti manifestano un’iperattività nei soccorsi senza alcuna attenzione alla propria sicurezza. Iniziano le prime attività di organizzazione e messa in sicurezza dei sopravvissuti. Può durare fino alle 72 ore.

⁹ Pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 200 del 29 agosto 2006.

¹⁰ Pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 109 del 12 maggio 2001.

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

Dagli studi esistenti (Young *et al.*, 2002) sappiamo che subito dopo il verificarsi dell'evento possono verificarsi delle reazioni emotive classificabili in tre gruppi:

- *reazioni di tolleranza*, che riguarda circa il 10-20% della popolazione coinvolta, caratterizzata da una buona capacità di autocontrollo e gestione delle reazioni emotive;
- *reazioni iper-emotive brevi*, riguarda circa il 75-80% degli individui con il verificarsi di stati di ansia, paura, palpitazioni e smarrimento nei giorni appena successivi l'evento, creando disagi psicologici e somatizzazioni al soggetto. Generalmente tende a dissolversi in un breve periodo, altrimenti può sfociare nel PTSD;
- *reazioni di risposta gravemente inadeguata*, interessa solo il 10-15% degli interessati, ed è contraddistinta da esplosioni di rabbia, stati deliranti e confusionali, forte depressione e comportamenti irrazionali. Questa tipologia di reazione tende a dissolversi nel tempo.

Le reazioni fisiologiche che seguono l'attivazione del circuito difensivo sono una naturale risposta dell'organismo allo stress e il tentativo di mantenere una stabilità attraverso il cambiamento. Questa reazione difensiva e

adattiva vede il susseguirsi di tre fasi specifiche che si succedono nell'organismo durante ogni reazione da stress, identificate da Selye (1936-1988) come *General Adaptation Syndrome* (GAS) ovvero *sindrome generale di adattamento* e vede il susseguirsi di tre fasi specifiche, che si succedono nell'organismo durante ogni reazione da stress:

1. *Fase di allarme*, è la fase iniziale di reazione allo stress caratterizzata da un'intensa produzione di adrenalina e una rapida accelerazione del ritmo cardiaco, avvengono modificazioni biochimiche/ormonali in cui viene messa alla prova l'efficienza dell'organismo nel difendersi da un pericolo. È una condizione in cui l'organismo chiama a raccolta tutte le sue risorse disponibili per l'azione immediata. È una fase che non possiamo definire patologica, ma necessaria per la sopravvivenza della specie umana.
2. *Fase di resistenza*, quando le persone si trovano a vivere una situazione di stress per un intervallo di tempo prolungato e l'organismo si attiva funzionalmente in senso difensivo. L'evento fondamentale è la sovrapproduzione di cortisolo che ha, come conseguenza, la soppressione delle difese immunitarie. Possiamo percepire una situazione come stressante e non accorgerci che essa perduri nel tempo. Ciò rende la fase di resistenza allo stress più lunga e continua, tanto che il nostro sistema immunitario, come reazione agli stimoli di stress intenso, riduce le capacità di autodifesa.
3. *Fase di esaurimento*, in cui avviene il crollo delle difese e l'incapacità di adattarsi ulteriormente, infatti l'organismo non riesce a recuperare le energie necessarie per affrontare altre situazioni problematiche. Dunque se il pericolo viene percepito come superato o se l'energia da stress comincia a scarseggiare, inizia la fase conclusiva della risposta da stress, che ha l'obiettivo di assicurare all'organismo il necessario periodo di riposo. Se invece, la precedente fase di resistenza è durata per molto tempo, possono derivarne lunghi e debilitanti periodi di esaurimento, visto che l'organismo tende a restare in questa fase finché ne sente la necessità. I meccanismi naturali di regolazione organica non riescono ad entrare in azione e a facilitare il rilassamento, accelerando il logoramento dell'organismo.

Nelle situazioni emergenziali, quando un grave evento critico colpisce una popolazione intera, si viene a creare una condizione di elevata emotività che riguarda non solo l'individuo, ma l'intera comunità, compresi gli stessi soccorritori. L'individuo, che sia attore protagonista o spettatore di una catastrofe, anche se non presenta evidenti danni fisici, può riportare ugualmente danni non visibili, ma non per questo meno profondi o dolorosi. Infatti nel considerare il ruolo di vittima all'interno di eventi traumatici Taylor e

Frazier (1989) osservano l'intera comunità proponendo la seguente classificazione:

- *vittime primarie*: costituite dalle persone che hanno subito direttamente l'evento;
- *vittime secondarie*: parenti ed amici delle vittime primarie, che denunciano effetti secondari;
- *vittime terziarie*: soccorritori, che riportano disagi di natura psicologica a causa dell'esperienza traumatica che si trovano a fronteggiare in emergenza;
- *vittime di quarto livello*: membri della comunità che non appartengono all'area colpita, ma si sono ugualmente interessati o occupati dell'evento;
- *vittime di quinto livello*: individui vulnerabili che seppur non coinvolti direttamente possono reagire con un disturbo emozionale per caratteristiche pre-critiche di personalità;
- *vittime di sesto livello*: persone che avrebbero dovuto essere sul posto del disastro, quindi vittime di primo tipo, ma per cause fortuite sono scampate all'evento.

Nella reazione ad un forte stress giocano un ruolo importante i fattori di vulnerabilità del soggetto, i suoi punti di debolezza, i traumi personali antecedenti l'evento, il livello di tolleranza individuale all'esposizione ad eventi critici, che possono indurre allo sviluppo di stati di disagio psicologico. Quindi per comprendere le motivazioni alla base di differenti reazioni di stress, a quella che sembra essere la stessa calamità, come nel caso del terremoto, è importante tener presente i seguenti fattori:

- *il tipo di evento* (intensità, minaccia di morte, imprevedibilità e ripetibilità, gravità dei danni);
- *le variabili legate alla vittima* (bassa autostima, preesistenza di disturbi psicopatologici, basso livello socio-economico, precedenti esposizioni a traumi soprattutto se non sono stati superati, problematiche familiari, tendenza a fronteggiare problemi emotivi con strategie di ipercontrollo ed evitamento, capacità di utilizzare le risorse interne o di farsi aiutare);
- *la presenza di supporto e risorse sociali* (la qualità e la tempestività degli interventi, la presenza di relazioni sociali supportive e la collaborazione della rete sociale nella fase del post emergenza).

Young e collaboratori (2002) aggiungono anche l'importanza di ulteriori elementi che giocano un ruolo determinante, in sede di catastrofe, nella reazione dell'individuo:

- lesioni personali;
- decesso o lesioni subite dalla persona amata, figli, etc.;
- perdita di beni materiali;

- stress persistente;
- reazioni di stress di altre persone significative;
- aspettative su di sé;
- esperienza precedente di altre calamità;
- percezione e interpretazione delle cause.

Anche dopo svariato tempo dall'evento traumatico, l'individuo per proteggersi dal dolore interiore e dal vissuto emotivo provato può arrivare a mettere in atto comportamenti inconsapevoli e automatici, come l'elevazione della soglia di tolleranza verso gli avvenimenti che generano imprevedibilità e insicurezza, reazioni eccessive di attacco o fuga, o prendere le distanze dal proprio mondo emotivo, vivendo le esperienze solo razionalmente.

Tentare di "sopprimere" e non ascoltare le proprie emozioni è una delle barriere difensive che molti superstiti utilizzano per continuare a "sopravvivere" e ad andare avanti. Senza l'autoconsapevolezza e il contatto con le proprie emozioni, l'individuo ha estreme difficoltà a nominarle e a riconoscerle, trovandosi quindi in difficoltà nella loro gestione e nella soddisfazione dei bisogni che esse esprimono.

Ogni individuo ha una propria percezione dell'emergenza, anche se parliamo dello stesso evento subito, in quanto esso porta con sé esperienze di vita diverse, storie personali ed eventi traumatici differenti, di conseguenza anche la reazione e il livello di resilienza sarà diverso (Iorio, 2018a). La capacità di trasformare un evento critico e destabilizzante in un processo di apprendimento e crescita è ciò che ha permesso agli individui e alla comunità di riorganizzare il proprio percorso di vita di fronte a traumi e tragedie, la risultante di un processo integrato di esperienze e risorse individuali, sia biologiche che psicologiche maturate nel corso della vita, di abilità cognitive e della capacità di regolare le proprie emozioni.

È necessario sviluppare delle strategie cognitive e relazionali che permettano di riabbracciare memorie del passato, vissuti del presente e prospettive future, utilizzando le risorse disponibili e costruendo luoghi resilienti. L'individuo resiliente e la comunità resiliente non nascondono il trauma, ma si immergono nelle loro ferite e ne conservano la memoria. Recuperare l'accezione latina del termine resilienza "*saltare indietro per prendere un'altra direzione*", tornare là dove il nostro cammino si è interrotto per risanarlo e custodirlo come fosse un oggetto di grande valore, è quell'adattarsi rapidamente a circostanze mutevoli e riuscire a trasformare una ferita dell'anima in una colata d'oro. Recuperare la capacità di integrare le luci con le ombre, la sofferenza con la forza, la vulnerabilità con la capacità (Cyrulnik, 2005).

L'interesse delle discipline umanistiche per i contesti emergenziali è stato sollecitato dalla convinzione che un intervento efficace non può prescindere

dal considerare la persona come una globalità da riattivare all'interno di una comunità. Nell'emergenza abbiamo la possibilità di misurare la capacità di tenuta di un sistema attraverso la sua reattività, grazie alla capacità di ristabilire nel breve periodo le condizioni di sicurezza e, nel medio periodo, le condizioni per raggiungere un nuovo stato di equilibrio (Vaccarelli, 2017a). Da qui la necessità di aderire ad una visione integrata e multidisciplinare di tipo psico-socio-educativo che si interessi non solo alle peculiarità dell'individuo, ma anche alle risorse e alle criticità del gruppo e della comunità colpita dall'evento, puntando a riattivare la personalità e la comunità "resiliente".

2.2 Povertà educativa ed emergenze: un approccio sistemico

Le dimensioni di povertà educativa possono essere amplificate e inasprite da situazioni di emergenza, nelle quali i fattori di squilibrio che interessano l'area psico-educativa, sociale ed economica, influiscono significativamente nell'enfatizzare forme di svantaggio e di rischio educativo (Di Genova e Vaccarelli, 2019; Di Genova, 2021). La prospettiva della pedagogia dell'emergenza - che guida e fornisce la cornice teorica dell'intero lavoro qui presentato - vede nell'esperienza del terremoto che ha colpito la città dell'Aquila nel 2009 la sua sistematizzazione (Isidori e Vaccarelli, 2013) e nelle successive emergenze che hanno interessato l'Italia (e non solo) i suoi successivi sviluppi e le successive integrazioni con diversi punti di vista e prospettive. In oltre un decennio di studi e ricerche sul campo sono stati prodotti un numero significativo di contributi che hanno sviluppato linee di ragionamento sul tema. In questo contesto, appare condivisibile uno sforzo di sintesi di quanto ampiamente teorizzato, con l'obiettivo di individuare gli aspetti teorici utili ai fini dello sviluppo delle categorie interpretative da mettere in relazione con il concetto di povertà educativa, costruito di interesse del progetto e della ricerca qui presentati. A tal fine, è possibile fare riferimento ad alcune delle parole chiave già trattate nel precedente paragrafo, che orbitano intorno al discorso sull'emergenza. Questi termini possono essere organizzati nelle tre categorie delineate di seguito:

- *categorie teoriche*: a questo gruppo afferiscono i termini che rimandano ai fondamenti teorici della pedagogia dell'emergenza e che circoscrivono e definiscono gli ambiti verso cui si dirige l'intervento educativo. In particolare, ci si riferisce al concetto di *emergenza*, che comprende la descrizione di un evento inatteso e impreveduto, del *disastro* vero e proprio, ma anche delle risposte del sistema per riportare la situazione a uno stato di *equilibrio*. Tali risposte richiedono di esaminare un'ampia temporalità

che tiene insieme il discorso sulla *prevenzione* della situazione di emergenza, ma anche sulla sua *gestione*. Il tempo delle emergenze, infatti, prende avvio nella fase precedente alla catastrofe, quando le energie dovrebbero concentrarsi sull'informazione e sulle pratiche preventive del rischio, assume una forte enfasi nel "qui ed ora", nelle azioni di pronto-intervento nell'immediato e si proietta (o sarebbe auspicabile che questo avvenga) anche verso la progettualità, la pianificazione e verso un'azione consapevole che si dispiegherà nel futuro *post-emergenziale*.

- Nella fase successiva all'emergenza, infatti, si può andare incontro al cronizzare di alcune situazioni, possono emergere nuove conseguenze a lungo termine che possono determinare nuovi fattori di *squilibrio* individuali, sociali ed economici. Ciò comporta un rischio educativo significativo. D'altra parte, la stessa parola *catastrofe* si riferisce a un fenomeno che ha gravi ripercussioni sui sistemi sociali, modificando strutturalmente lo stato delle cose e producendo necessariamente uno sconvolgimento, un cambiamento o una trasformazione. Sono tutti ambiti in cui il lavoro della pedagogia diventa indispensabile in una logica di miglioramento e di *empowerment* (Mariantoni e Vaccarelli, 2018).
- *Vissuto dell'individuo*: al quale si riferiscono i termini legati all'impatto emotivo e psicologico che l'evento catastrofico ha generato nelle vittime. La gamma di sfumature che questi termini possono cogliere e descrivere è molto ampia, può riguardare il *trauma*, il *lutto*, lo *stress*, svariate *sensazioni* ed *emozioni* tra le quali spicca quella della *paura* (Iorio, 2018), tali concetti saranno approfonditi nel capitolo successivo del presente volume.
- Anche il concetto di *crisi* può essere attribuito a questo aspetto riferendosi a una condizione emotiva e mentale che precede ogni transizione di vita significativa e che in quanto tale accompagna ogni grande cambiamento. Studi e ricerche operate sul campo dimostrano come, in situazioni di emergenza, è possibile riscontrare negli studenti manifestazioni di iperattività e di irrequietezza, nonché cambiamenti nel comportamento, nella socialità, nella motivazione allo studio e nel rendimento scolastico (Salerni e Vaccarelli, 2019). Per rispondere a tali manifestazioni, da un punto di vista pedagogico, è estremamente importante utilizzare metodologie e strategie che richiedono specifiche competenze e che possano supportare il lavoro educativo nell'ambito dell'alfabetizzazione affettiva, della gestione delle emozioni e della consapevolezza, per favorire lo sviluppo di nuovi equilibri.
- *Vissuto della comunità* colpita, costretta a confrontarsi con la frammentazione e la disgregazione dei *territori*, dei *luoghi*, dei ruoli e dei legami

che compongono il suo sistema sociale di riferimento. A questo si accompagna tutta la dinamica della «*shock economy*» (Klein, 2009), tipicamente presente nelle situazioni di emergenza. Si tratta di una specifica modalità di attuare scelte economiche e politiche imponendole dall'alto, attraverso processi decisionali che non contemplano la partecipazione delle comunità coinvolte, con l'unico fine di produrre profitto privato a scapito del benessere pubblico. Anche a causa di questa politica osserviamo un aumento dei livelli di povertà con un conseguente peggioramento delle situazioni di disagio e di marginalità (Puglielli, 2018).

Come già precedentemente esposto, la prospettiva della pedagogia dell'emergenza definisce, tipicamente, l'emergenza come *liquida* (Vacca-relli, 2017b), utilizzando una categoria di Bauman (2007). È possibile recuperare questa metafora e applicarla anche per descrivere la povertà educativa. Definire la povertà educativa come liquida significa attribuire a questo fenomeno la caratteristica di prendere forma in base al contesto che la ospita. In questo senso, l'esperienza dell'emergenza si trasforma in una componente altamente condizionante delle manifestazioni che la povertà educativa assume in un determinato contesto. D'altronde, lo sviluppo umano nella sua complessità è inestricabilmente legato alle relazioni che gli individui stabiliscono con l'ambiente circostante e i processi di maturazione avvengono attraverso la miriadi di sollecitazioni provenienti da tutti gli elementi che compongono i sistemi ecologici di appartenenza degli individui (Bronfenbrenner, 1986; Cerrocchi, Dozza, 2018). Nell'ambito dell'ampia trattazione teorica che considera l'apprendimento come socialmente e culturalmente costruito è emblematica la lezione di Vygotskij (2010, ed. or. 1931) che propone una visione che considera le differenziazioni psicologiche emergenti come strettamente dipendenti dai fattori ambientali (influenze sociali, culturali e storiche) che possono rappresentare fattori di agevolazione oppure essere da ostacolo allo sviluppo. Nell'accennare agli sfondi teorici utili ad una lettura più consapevole dei fenomeni in esame è necessario fare riferimento alla teoria costruttivista di Lewin che utilizza la teoria del campo psicologico per spiegare come il processo educativo sia strettamente collegato ad un contesto allargato e condiviso di tipo culturale. Appartiene a questa linea di ricerca l'approccio bio-ecologico di Bronfenbrenner (1986, 2010) secondo il quale

le capacità umane e la loro progressiva evoluzione dipendono in modo significativo dal più ampio contesto sociale e istituzionale in cui si svolge l'attività individuale e pertanto non sono riconducibili a singoli elementi secondo un rapporto lineare di causa ed effetto. Nell'ipotesi dell'autore ambiente, gruppo, sviluppo individuale e apprendimento sono strettamente correlati e interdipendenti» (Capurso, 2008, p. 368).

Tale sistema «è concepito come un insieme di strutture incluse l'una nell'altra, simili a una serie di bambole russe» (Bronfenbrenner, 1986, p. 31). L'individuo, con le sue caratteristiche, si trova al centro di tali strutture, solitamente rappresentate da un insieme di cerchi concentrici che fanno riferimento a quattro diversi tipi di sistemi ambientali: il microsistema, il mesosistema, l'esosistema e il macrosistema. Ogni sistema contiene ruoli, norme e valori che influenzano lo sviluppo degli individui attraverso diverse modalità (fig. 1).

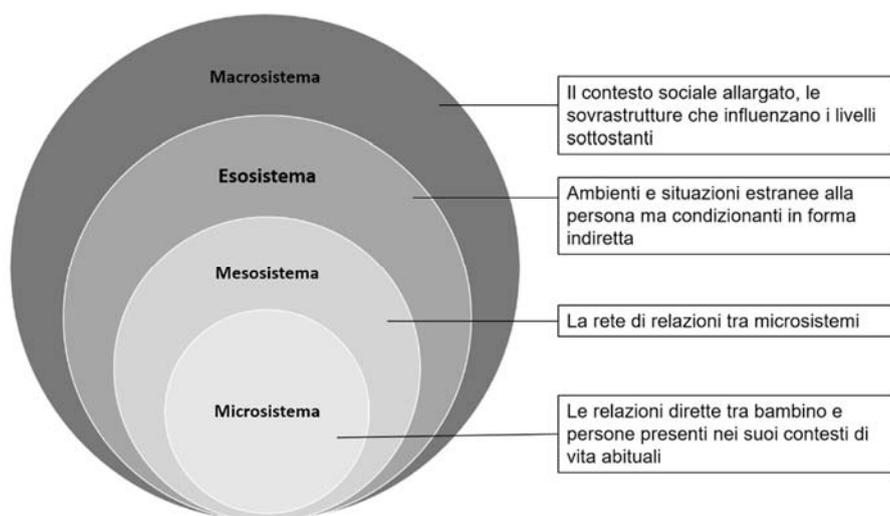


Fig. 1 - Il modello socio-ecologico proposto da Bronfenbrenner (1986)

Per meglio comprendere come la povertà educativa e le forme attraverso cui si manifesta siano influenzate dalle situazioni di emergenza, è parso utile fare riferimento allo schema proposto da Bronfenbrenner come traccia per entrare brevemente nel merito dell'impatto dell'emergenza sui singoli sistemi attraverso la narrazione di alcuni casi ed esempi emblematici:

- **Microsistema:** in questo sistema si trova quel complesso di relazioni tra l'individuo e le persone con le quali condivide un'esperienza diretta. Alcuni esempi possono riguardare l'ambiente scolastico e la relativa relazione tra bambino e insegnante e tra compagni di classe; l'ambito familiare caratterizzato dal rapporto tra bambino e genitore o con altri membri della famiglia; oppure le relazioni con gli educatori, con gli operatori sociali o tra pari in contesto extrascolastico. Il portato emotivo e psicologico che contraddistingue le persone coinvolte in situazioni di emergenza

ha un'influenza diretta sui microsistemi, essendo quelli che vengono immediatamente colpiti dal disastro. La presenza di alti livelli di *stress*, di trauma, l'eventuale elaborazione del lutto, la gestione della paura o del terrore, il senso di impotenza, l'indebolimento delle competenze e delle capacità sociali, professionali, di apprendimento ecc., sono tutti fattori che influenzano le modalità di entrare in relazione con le altre persone e con gli ambienti circostanti. Anche in questo caso la tipologia di energie che vengono attivate possono assumere una connotazione positiva o negativa spingendo gli individui verso orientamenti, atteggiamenti, comportamenti fortemente diversificati (Vaccarelli, 2017b). Diversi studi e ricerche mostrano come le catastrofi intervengano sulle relazioni familiari compromettendo, con diversa intensità a seconda delle situazioni, le competenze genitoriali e la qualità dell'attaccamento genitore-figlio (Kilmer, Gil-Rivas, 2010; Camerini, Lopez, Volpini, 2011).

Da ricerche condotte a seguito del terremoto che ha interessato il Centro Italia nel 2016 emergono situazioni che variano

da comportamenti di ipercontrollo (generato da eccessiva attivazione, ansia, paura del distacco, ecc.), alla difficoltà a sostenere in modo adeguato le funzioni genitoriali di base sicura, ad esempio riducendo il tempo trascorso con i figli, allentando il sistema di regole pregresso, mostrando difficoltà nell'ascolto e nel soddisfacimento dei bisogni di tipo secondario (Vaccarelli, 2017b, p. 50).

Quelli appena elencati sono tutti fattori che possono facilmente generare situazioni di povertà educativa. In questo scenario si delinea la necessità di individuare, nell'alveo dei Microsistemi, delle figure educative *adulte* che possano fungere da "tutori di resilienza" (insegnanti, educatori, operatori) con specifiche competenze utili a supportare lo sviluppo degli individui, l'elaborazione dei vissuti particolarmente difficili e la ripresa attraverso la ricerca di nuovi equilibri (Cyrulnik, 2005). Esaminando il caso della città dell'Aquila a seguito del terremoto del 2009 e l'esperienza del terremoto del Centro Italia del 2016 è possibile rintracciare, al netto delle singole specificità, alcune somiglianze rispetto alle conseguenze che l'evento sismico ha generato nell'ambito dei Microsistemi. Prendendo in considerazione la fase della prima emergenza e il contesto delle tendopoli attivate per dare ospitalità a chi non aveva più un tetto sotto il quale ripararsi, è possibile considerare che la privacy familiare sia stata bruscamente interrotta, catapultando le famiglie ad una forzata condivisione di spazi e momenti della quotidianità. Le relazioni delle bambine e dei bambini con i genitori hanno iniziato a svolgersi inevitabilmente al di fuori

dell'ambiente domestico, in una situazione di totale immersione nella comunità, con risvolti non sempre auspicati e positivi. Se da un lato, le bambine e i bambini dei luoghi dell'emergenza si sono trovati a perdere bruscamente quelle che erano relazioni quotidiane con compagni di classe e gli insegnanti, dall'altro si sono consolidati i rapporti con chi è rimasto vicino e si sono costruite nuove relazioni, in particolare con i numerosi operatori di attività extrascolastiche che sono intervenuti a supporto della popolazione. I Microsistemi delle bambine e dei bambini che hanno subito un terremoto sono stati sicuramente stravolti su diversi piani e livelli emotivo-relazionali, al contempo si può ipotizzare che la possibilità di entrare in contatto anche con relazioni extrafamiliari possa essere stato per alcuni casi anche un fattore protettivo per le situazioni di rischio. Contrariamente a quanto avvenuto nei terremoti, nel caso delle relazioni genitori-figli durante l'emergenza Covid-19, i genitori si sono trovati di fronte alla sfida di dover gestire una notevole quantità di tempo in casa. Tale aspetto ha comportato la necessità di riorganizzare le routine e gli spazi vissuti dai bambini. Ci si è trovati costretti a fare a meno della rete delle altre relazioni educative con le quali, precedentemente all'emergenza, si dividevano ruoli e responsabilità. Il "confinamento emergenziale" e le sue conseguenze hanno contribuito ad accentuare le disuguaglianze privando i bambini e i ragazzi delle occasioni educative offerte al di fuori delle mura domestiche, per cui i minori con un *background* familiare scarsamente stimolante, sono maggiormente soggetti a ulteriori disparità nei confronti dei coetanei che hanno, invece, l'opportunità di accedere a repertori culturali o familiari più ampi e a esperienze educative qualitativamente più elevate (Nuzzaci *et al.*, 2020). Per i minori più a rischio è più probabile incappare in esperienze diseducative che possono bloccare o deviare dalla rotta educativa e che riducono le capacità di reagire di chi le vive (Dewey, 1967), interferendo con lo sviluppo dei processi prossimali (Bronfenbrenner, 2010) e generando condizioni di povertà educativa.

- *Mesosistema*, si riferisce alla rete di legami tra microsistemi; più specificamente riguarda le relazioni che esistono tra diversi contesti (rapporto scuola-famiglia, rapporto servizio-famiglia o tra servizi). In situazioni complesse come quelle emergenziali, spesso, per una stessa situazione sono in azione realtà diverse, enti, istituzioni, associazioni, gruppi differenti. Questa situazione di complessità è stata particolarmente evidente nei contesti della Valle del Velino colpiti dal terremoto del 24 agosto 2016, in cui il numero di volontari e operatori che si sono mossi per aiutare è stato molto alto rispetto al numero di persone che necessitavano di assistenza. In questo contesto nasce il progetto Velino for Children, con

la supervisione dell'Università degli Studi dell'Aquila, un esempio efficace di progettazione integrata e di lavoro di rete in emergenza. Si tratta di un progetto di taglio pedagogico nato nei Comuni afferenti alla Comunità Montana del Velino (Accumoli, Amatrice, Antrodoco, Borbona, Borgovelino, Castel S. Angelo, Cittareale, Micigliano e Posta). Il progetto si è svolto con l'intento di sostenere, attraverso l'intervento pedagogico e il sostegno educativo, le comunità colpite dal sisma, offrendo un servizio di supporto integrato e organico. L'intenzione è stata quella di favorire la massima cooperazione tra gli attori del territorio e dei territori limitrofi, istituzioni ed enti nazionali e internazionali che, a vario titolo, potevano contribuire a rendere operativi i suoi intenti nel migliore dei modi. Questo è stato possibile attraverso la costituzione di una Rete di coordinamento comprendente il livello istituzionale (Comuni, scuole, ASL etc.) e, a livello più generale, una collaborazione tra istituzioni e associazionismo, organizzazioni del terzo settore e realtà impegnate sul territorio. L'ampiezza della rete e le sue caratteristiche di flessibilità e adattabilità ai bisogni, accompagnate da un buon livello di coordinamento istituzionale, hanno permesso al progetto di assumere un approccio di tipo *caleidoscopico* all'emergenza e al post-emergenza (Vaccarelli, 2017b). Da questa esperienza è emersa l'importanza di costruire un continuum educativo che comprenda la scuola, l'extrascuola e i servizi educativi e per le famiglie in quanto compiere questo sforzo collettivo significa assicurare ai minori vittime di catastrofi la presenza di un unico punto di riferimento, di una *base sicura* (Bowlby, 1989) necessaria per ripartire, a livello individuale e comunitario (Mariantoni e Vaccarelli, 2018).

L'esperienza del progetto SPINP, nata a L'Aquila a dieci anni dal terremoto del 2009 - descritta e raccontata in questo volume - si propone proprio di creare delle connessioni positive tra le agenzie educative coinvolte proprio al fine di generare quella continuità tra microsistemi che costituisce fattore protettivo dei rischi di marginalità sociale ed educativa finora descritti.

- *Esosistema*, relativo ad ambienti e situazioni che condizionano indirettamente lo sviluppo dei processi prossimali attraverso la qualità delle relazioni tra le persone con le quali il bambino fa esperienza diretta e altri contesti estranei al bambino. Rappresenta le istituzioni formali e informali e le strutture sociali, in cui le relazioni sono incorporate. Elemento ricorrente nelle situazioni emergenziali è la sensazione di frammentazione sociale. A seguito del terremoto dell'Aquila, ad esempio, la popolazione è stata dapprima dislocata tra le tendopoli e gli alberghi sulla costa abruzzese e successivamente sparpagliata nei diciannove "Progetti

C.A.S.E.” (Complessi Antisismici Sostenibili Ecocompatibili). La costruzione di questi complessi abitativi ha stravolto la fisionomia stessa della città e ha notevolmente inciso sulla disgregazione e la frantumazione della comunità comportando l’aumento del senso di isolamento e di abbandono (Calandra, 2013). Ricucire i legami tra i sistemi significa trascinare gli individui verso occasioni di incontro costruendo una progettazione di interventi integrata e unitaria, sviluppando linguaggi comuni e utilizzando modelli condivisi. L’importanza di una progettazione consolidata nella direzione della costruzione di percorsi resilienti in contesti emergenziali, anche in ambito politico, si rivela fondamentale nell’ottica di avere una visione comune a livello di comunità ampiamente intesa e di evitare il rischio di vedere la società civile muovere in una direzione contraria e opposta alla direzione amministrativa del territorio. L’Ecosistema svolge un ruolo di cruciale importanza nella gestione delle emergenze. A livello educativo si tratta di incoraggiare le comunità alla partecipazione in modo da poter avere più consapevolezza delle modalità attraverso le quali avvengono i processi decisionali. Incentivare i processi partecipativi genera nelle persone un aumento della percezione di contezza delle risorse a disposizione e della direzione da dare agli investimenti futuri; d’altro canto i servizi possono avvalersi di un contatto più diretto con i bisogni e con le aspettative delle cittadine e dei cittadini e, conseguentemente, lavorare su una maggiore qualità delle offerte nell’ottica del raggiungimento di obiettivi comuni (Mc Connell, 2002).

Macrosistema, “rappresenta il modello di gerarchia superiore del sistema ecologico. Esso è composto, per esempio, dalle leggi, dai sistemi di valore, politici, etici e religiosi che regolano una data società. Esso costituisce quindi il macrocontesto ideologico, culturale e organizzativo che governa tutta la rete ecologica e dota di coerenza l’intero sistema. Infatti è come se il macrosistema contenesse anche delle “matrici” che caratterizzano e qualificano tutte le strutture a lui sottostanti, dato che esse sono dotate di particolari isomorfismi” (Capurso, 2008, p. 369).

L’importanza di tale sistema nella gestione dei contesti emergenziali e il suo impatto sulle disuguaglianze sociali viene sottolineato e spiegato dalla già citata teoria della «*shock economy*» di Naomi Klein (2009) che definisce come *capitalismo dei disastri* «quei raid orchestrati contro la sfera pubblica in seguito a eventi catastrofici, legati a una visione dei disastri come splendide opportunità di mercato». (p. 12) Le comunità colpite dalle crisi diventano allora estremamente vulnerabili di fronte ai rischi delle pressioni ideologiche ed economiche che, guidate dal profitto, tentano di accentrare tutte le decisioni strategiche che spetterebbero in

prima istanza alle comunità stesse. La pedagogia dell'emergenza, quando si confronta con scenari di questo tipo, assume dunque una funzione prima di tutto critica, e si attiva come sapere-pratica per promuovere, stimolare, incoraggiare la *resistenza* degli individui e delle comunità (Contini, 2009; Vaccarelli, 2017b).

Secondo questo quadro teorico, le influenze reciproche tra sistemi possono agire anche sulle capacità resilienti (Malaguti, 2005; Vaccarelli, 2016) dei soggetti che si trovano ad affrontare condizioni di svantaggio o situazioni avverse. Le capacità resilienti dei sistemi ecologici di riferimento del soggetto - composti da relazioni tra individui e tra sistemi (Bronfenbrenner, 1986) - hanno delle ricadute sulle capacità resilienti dei soggetti in formazione. Alla luce di quanto detto le *risposte educative* nell'ambito della pedagogia dell'emergenza dovrebbero muoversi sul doppio fronte della *resilienza* come risposta individuale alle situazioni avverse (Salerni & Vaccarelli, 2019; Malaguti, 2005; Vaccarelli, 2016) e della *resistenza* intesa come resilienza di comunità che permette una ricostruzione basata sulle regole della cittadinanza attiva e sulla partecipazione consapevole dei singoli e dei gruppi sociali coinvolti (Mantegazza, 2003).

3. Il trauma in emergenza: uno sguardo multidisciplinare tra psicologia, neuroscienze e pedagogia

«Il conflitto tra il bisogno di negare le esperienze traumatiche vissute e il desiderio di gridarle al mondo rappresenta la dialettica profonda del trauma psicologico»

Judith Herman, 2005

3.1 Dal trauma al Disturbo da Stress Post-Traumatico

L'esposizione ripetuta ad eventi stressanti può rappresentare un fattore di rischio per l'insorgenza dei disturbi mentali, causando un opprimente senso di vulnerabilità o perdita di controllo, provocando reazioni emotive particolarmente forti, tali da interferire con le funzioni sociali, cognitive ed emotive dell'individuo. Non ci sono soglie o parametri di riferimento per giudicare se un evento sia sufficientemente "aggressivo" da diventare traumatico ed evolvere in quello che in letteratura è conosciuto come Disturbo da Stress Post-Traumatico (PTSD). Secondo uno studio epidemiologico condotto in diversi paesi europei, tra cui l'Italia, su iniziativa dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), il 56,1% della popolazione italiana è stata esposta almeno ad un evento traumatico con un rischio di sviluppare un PTSD che va dal 12,2% per gli eventi legati alla guerra, allo 0,8% per la violenza sessuale (Carmassi, Dell'Osso *et al.*, 2014 per l'analisi del campione italiano). In generale altre ricerche riportano che la maggioranza degli individui del mondo occidentale sperimenta almeno una volta nella vita un evento potenzialmente traumatico e che fino a una su quattro delle persone esposte al trauma ha probabilità di sviluppare un PTSD (Hidalgo e Davidson, 2000).

Un'esperienza è considerata traumatica, quando non è integrabile, quando non riusciamo a dare un senso ed un significato coerente ad un episodio che si situa al di là della normale vita di una persona, quando il soggetto si trova impreparato alla ricezione di un colpo, quando un evento è percepito come violento e lacera la pelle psichica dell'individuo, prima intatta, andando oltre quella barriera protettiva che costituisce una risorsa della psiche umana. Giannantonio spiega il trauma come un'esperienza di particolare gravità che compromette il senso di stabilità, di continuità fisica e psichica di una persona (2009).

Il termine “trauma” prende le sue origini dal greco *trauma* che nella sua etimologia più antica, quella sanscrita, significa “ferita - lacerazione - rottura”, ed indicava l’atto di superare una soglia o di oltrepassare una barriera. Mentre la parola psiche deriva dal greco *psyché* la cui traduzione è “anima”, per cui quando parliamo di trauma psicologico ci riferiamo ad una ferita del sé, una ferita dell’anima (Fernandez, Maslovaric e Galvagni, 2011).

Secondo l’OMS (2002) «il trauma è il risultato mentale di un evento o una serie di eventi improvvisi ed esterni in grado di rendere l’individuo temporaneamente inerme e di disgregare le sue strategie di difesa e di adattamento». Quando entriamo in contatto con un “shock inevitabile ed improvviso” viene meno l’equilibrio tra il sistema di memoria emotivo e quello razionale. Le informazioni narrative registrate durante l’esposizione all’evento traumatico, non sono più immagazzinate secondo una logica coerente ed organizzata, ma sotto forma di frammenti sensoriali (immagini, suoni, odori e sensazioni fisiche) ed emotivi non correttamente assemblati in un’unica storia. La psichiatra americana Judith Herman sottolinea il concetto di impotenza definendo il trauma psichico come il dolore degli impotenti, in cui la vittima è resa inerme da una forza soverchiante (2005). Infatti anche se il trauma ha caratteristiche di oggettiva gravità, è sempre spiegato in rapporto alla capacità del soggetto di tollerare le conseguenze.

Alla fine del XIX secolo la medicina iniziò a mostrare interesse per la memoria traumatica, in particolare furono pubblicati numerosi articoli sulle conseguenze psicologiche degli incidenti ferroviari comprendenti una perdita di memoria, osservando delle lesioni al sistema nervoso e nello specifico delle paralisi, che spesso si verificavano anche laddove non era presente un trauma fisico. Una grande finestra di studio sui disturbi della mente e del corpo è stata aperta grazie ai contributi degli studi sull’isteria (un disturbo mentale caratterizzato da crisi emotive, paralisi dei muscoli, suggestione), con Charcot, Janet e Freud che hanno parlato per primi di memorie traumatiche come «segreti patogeni», dove la sofferenza è intrinseca e porta a voler dimenticare qualsiasi cosa accaduta, dove i ricordi intrappolano la persona in un presente sempre uguale a sé stesso.

Il primo resoconto scientifico sullo stress traumatico fu *Automatismo psicologico* (1930), ad opera del filosofo e psichiatra francese Janet, dove il trauma psicologico veniva già inteso come un evento che, per le sue caratteristiche, non si poteva integrare nel sistema psichico pregresso della persona e quindi restava separato dal resto della sua esperienza psichica. Lo psichiatra fu il primo a differenziare la memoria narrativa (ciò che le persone raccontano del trauma) dalla memoria traumatica (sensazioni, emozioni e comportamenti connessi all’esperienza traumatica) e a mettere in luce come dopo essere state traumatizzate le persone continuano a ripetere le stesse azioni e

a provare le stesse emozioni legate al trauma. Inoltre i ricordi traumatici spesso non sono soggetti a rimozione, ma a difese dissociative, essi sono come impressi a fuoco nella nostra mente, isolati in una particolare fissità, un vero e proprio stato dissociativo e a volte sono impossibili da ricordare, ma anche da dimenticare, tornando come memorie indelebili ed intrusive. La dissociazione (*désagrégation*), concetto storicamente introdotto da Janet nel 1889, fu definita come un fallimento nell'integrazione di esperienze (percezioni, memorie, pensieri, ecc.) che sono normalmente associate tra loro nel flusso di coscienza. Dunque egli evidenziò un'eziologia traumatica del disturbo, ritenendo che i ricordi traumatici non venissero del tutto assimilati, ma che continuassero ad esistere nel soggetto come idee fisse. La dissociazione è un vero e proprio disimpegno del circuito difensivo della psiche umana, che può durare a lungo o riattivarsi regolarmente, anche dopo diversi anni dalla recessione della minaccia, diventando così parte integrante della sintomatologia di quel disturbo che oggi conosciamo come da stress post-traumatico e diventando l'essenza del trauma. Anche Freud (1925) parla di trauma psichico come un evento che ha la caratteristica fondamentale di essere percepito come incontrollabile e imprevedibile, producendo conseguenze psichiche gravi, differenziandosi dal conflitto che invece risulta affrontabile con le risorse di cui l'individuo dispone.

Solo nel '900 è stato riconosciuto come entità nosologica distinta, nonostante sia presente sin dagli albori della nostra civiltà. Alla sua origine questo disturbo venne individuato per giustificare strane forme di ansia di cui soffrivano i soldati americani che, al rientro da guerre lontane, non riuscivano a riadattarsi alla vita di tutti i giorni. Infatti solo con la guerra in Vietnam, dove si registrarono altissimi tassi di stress post traumatico tra i soldati americani al loro rientro in patria, che il disturbo cominciò ad essere oggetto di studi scientifici, fino all'introduzione nel 1980 nel Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali (DSM-III) come Disturbo da Stress Post-Traumatico (Post Traumatic Stress Disorder, PTSD). Con il passare degli anni si è osservato che anche traumi più frequenti e meno drammatici sono capaci di scatenare reazioni che durano a lungo e sconvolgono la vita di coloro che lo hanno subito. Attualmente la versione più recente del DSM-5 (APA, 2013), classifica il PTSD come un disturbo indipendente dai disturbi d'ansia, al contrario delle sue precedenti versioni, classificandolo all'interno della sezione "disturbi correlati ad eventi traumatici e stressanti". Per poter parlare di PTSD i sintomi devono persistere per oltre un mese dal trauma (*ibidem*, 2013). Un criterio importante che deve essere presente è l'essere stati esposti a morte reale o minaccia di morte, grave lesione, oppure violenza sessuale in uno (o più) dei seguenti modi:

1. fare esperienza diretta dell'evento/i traumatico/i;

2. assistere direttamente a un evento/i traumatico/i accaduto ad altri;
3. venire a conoscenza di un evento/i traumatico/i accaduto a un membro della famiglia oppure a un amico stretto;
4. fare esperienza di una ripetuta o estrema esposizione a dettagli crudi dell'evento/i traumatico/i, ma non si applica all'esposizione attraverso media, televisione, film, o immagini.

Esistono altri esempi di eventi considerati traumatici come crimini violenti, incidenti, abuso emotivo-sociale, aggressione fisica, combattimenti militari, disordini civili, disastri naturali e abusi sui minori.

Il PTSD può manifestarsi in genere entro i 3 mesi dal trauma, ma vi sono alcune espressioni ritardate dove i sintomi possono manifestarsi per più di 12 mesi. Anche in questo disturbo abbiamo dei cluster sintomatologici specifici che devono essere presenti per formulare una diagnosi esatta di tale disturbo:

1. *riesperienza*, (pensieri intrusivi, flashbacks, incubi) rivivere persistentemente l'evento traumatico, anche attraverso incubi notturni o immagini;
2. *evitamento*, sforzi per evitare pensieri, sensazioni, luoghi o attività associate al trauma; incapacità di ricordare qualche aspetto legato all'evento traumatico; riduzione della partecipazione ad attività piacevoli e sentimento di distacco verso gli altri; diminuzione della progettualità futura; rinuncia alla socializzazione; deficit di memoria; dissociazione;
3. *ipereccitabilità*, difficoltà ad addormentarsi o mantenere il sonno; difficoltà di concentrazione ipervigilanza; esagerate risposte di allarme; irritabilità, tensione generalizzata, collera; comportamento spericolato o autodistruttivo;
4. *alterazioni negative* di pensieri ed emozioni associati all'evento traumatico, iniziate o peggiorate dopo l'evento; una marcata riduzione di interesse o partecipazione ad attività significative; sentimenti di distacco o estraneità verso gli altri; persistente incapacità di provare emozioni positive.

Al contrario del PTSD, il Disturbo Acuto da Stress (Acute Stress Disorder, ASD) si può instaurare rapidamente, dopo circa 48 ore dall'evento, e può durare da tre giorni ad un mese. I sintomi sperimentati dalla vittima possono essere suddivisi in cinque categorie (*ibidem*, 2013):

1. *sintomi d'intrusione*: improvvisi e ricorrenti flashback (percezioni di rivivere l'evento), ricordi dell'esperienza traumatica e sogni in cui il contenuto e le emozioni suscitate sono riconducibili a essa;
2. *umore negativo*: persistente incapacità di provare emozioni positive;
3. *sintomi di evitamento*: tentativi di evitamento di ricordi spiacevoli, di pensieri ed emozioni relativi all'evento traumatico;

4. *sintomi di attivazione fisiologica (arousal)*: disturbi del sonno, comportamento irritabile ed esplosioni di rabbia, ipervigilanza, problemi di concentrazione, esagerate risposte di allarme,
5. *sintomi dissociativi*: alterato senso di realtà (relativo alla percezione di sé stessi o dell'ambiente circostante) e incapacità di ricordare elementi dell'evento traumatico (amnesia dissociativa).

Essenzialmente l'ASD è simile al PTSD, eccetto per il tempo di permanenza che lo caratterizza e per lo sviluppo di sintomi dissociativi.

I criteri del DSM-5 per il PTSD riguardano sia gli adulti, sia gli adolescenti, sia i bambini sopra i 6 anni, mentre sotto i 6 anni i criteri diagnostici cambiano. Dunque il tempo di attesa prima di formulare una diagnosi di PTSD, dopo un evento traumatico, è di circa 1 mese, al fine di dare il tempo necessario all'individuo di smaltire tutte le reazioni da stress. In questo periodo le persone sono molto vulnerabili e non dovrebbero essere esposte ad altri stress. Per comprendere questo tempo basti pensare che anticamente era usanza degli indiani d'America esonerare per quaranta giorni dalle sue funzioni il capo tribù dopo un evento traumatico, per consentirgli di recuperare le sue funzioni. Ma a volte il recupero delle normali funzionalità è ostacolato dai fattori pre-traumatici presenti nella personalità dell'individuo. Infatti per comprendere meglio il processo evolutivo del trauma è opportuno conoscere i principali indicatori implicati:

- la tipologia dell'evento (improvviso, inaspettato, imprevedibile);
- la personalità pre-traumatica dell'individuo (la presenza di precedenti vulnerabilità, traumi antecedenti e i fattori di protezione);
- la rete relazionale dell'individuo (familiare, amicale e lavorativa);
- il contesto ambientale in cui vive (la comunità).

Quindi ogni individuo coinvolto ha una risposta soggettiva all'evento, ha un livello di vulnerabilità individuale, un modo di resilire all'evento traumatico e di vivere l'esperienza, diverso da un altro. Per comprendere meglio la varietà di reazioni psicologiche a seguito di uno stesso evento dai contorni traumatici, è necessario conoscere sia la tipologia dell'evento, sia la durata temporale, infatti non esiste una classificazione ufficiale di possibili eventi traumatici, in quanto è indispensabile avere sempre presente le diverse risposte soggettive degli individui coinvolti, il grado di vulnerabilità individuale e la resilienza ad un evento, che non per tutti può essere traumatico. È sufficiente pensare che non tutti gli individui che hanno vissuto l'esperienza di un terremoto svilupperanno necessariamente un trauma.

Uno dei fattori rilevanti in psicotraumatologia è l'*intenzionalità* di arrecare un danno, considerato un fattore predittivo del PTSD anche rispetto alla gravità del danno (Zatzick *et al.*, 2008). Infatti una classificazione rilevante viene fatta in base alla *tipologia dell'evento*:

1. traumi prodotti da *azioni umane volontarie*, come i casi di danni creati dall'uomo di natura intenzionale o dolosa, come la guerra, la violenza, i crimini, il terrorismo, gli atti di abuso, inclusi atti di violenza domestica (abuso sessuale, abuso fisico, abuso psicologico ed emotivo). Fanno parte di questo gruppo l'attacco terroristico al World Trade Center di New York dell'11 settembre 2001 o il camion che si gettò sulla folla lungo la Promenade des Anglais a Nizza il 14 luglio del 2016;
2. traumi dovuti ad *azioni umane involontarie*, in cui anche se è stato causato un danno dall'uomo, l'azione non ha un intento deliberato. In questo gruppo abbiamo gli incidenti automobilistici, i disastri sui mezzi di trasporto, gli incendi, le esplosioni, gli incidenti industriali, i disastri ambientali, nucleari e gli incidenti medici. In questa categoria ritroviamo per esempio il crollo del ponte Morandi a Genova del 14 agosto 2018 o l'esplosione della palazzina di Ravanusa (Agrigento) del 11 dicembre 2021;
3. traumi dovuti ad *eventi potenzialmente traumatici*, che avvengono senza che l'uomo possa in alcun modo intervenire (Herbert e Didonna, 2006), come per esempio i terremoti, le alluvioni, gli tsunami, i nubifragi, gli uragani, i tornado, gli incendi boschivi, le eruzioni vulcaniche, le pandemie, le carestie e gli attacchi da parte di animali. In quest'ultima tipologia rientra il terremoto dell'Aquila del 6 aprile 2009 o la pandemia da SARS-CoV-2 esplosa nel 2019.

Sicuramente l'elenco presentato è incompleto rispetto alla vastità di avvenimenti esistenti, ma già così abbiamo una panoramica degli eventi che potenzialmente possono rappresentare un'esperienza traumatica per le persone che li hanno vissuti. Abbiamo visto che una discriminante rilevante è l'intenzionalità di arrecare un danno, infatti il trauma dovuto a mano umana (nei suoi vari livelli di gravità) rompe quella «diade empatica», la connessione io-tu con un oggetto interno buono, la fiducia tra esseri umani e nella relazione, luogo non solo fisico, ma anche psichico in cui cresciamo e ci nutriamo a partire dalla prima relazione di attaccamento tra madre e bambino. Per Martin Buber «in principio è la relazione» (1959), infatti anche nelle situazioni tragiche dalla relazione scaturisce il senso delle cose, è sul *tra-noi* che poggia la comprensione del mondo, di noi stessi e degli altri, è in quel *tra*, in quello spazio interstiziale che si ricostruiscono i significati, si dona un senso alle cose, dove l'essere umano si comprende e si realizza come essere in relazione, nell'incontro-dialogo Io-Tu dove la narrazione diventa un valido strumento per nutrire il senso di identità (Iorio, 2018a). Quando veniamo feriti per mano umana, la nostra base esistenziale a volte vacilla, a volte si frantuma e riemergere dal dolore diventa impegnativo e spesso impossibile.

Interessante è un'ulteriore classificazione proposta dalla pediatra e psichiatra americana Lenore C. Terr (1991) sul concetto di trauma, riferendosi all'impatto delle diverse tipologie di traumi sullo sviluppo del bambino:

1. *traumi di tipo I*, sono eventi singoli, circoscritti e inaspettati, con un ricordo dettagliato e incompleto impressi nella mente, che producono sintomi di ripetizione, di evitamento e ipervigilanza. Infatti in questo tipo ritroviamo la maggior parte dei disturbi da stress post traumatici, in cui è meno frequente la messa in atto di meccanismi di difesa di negazione e di intorpidimento dell'evento vissuto;
2. *traumi di tipo II*, sono esposizioni prolungate e ripetute a circostanze esterne che sono estreme, producendo nel bambino la tendenza ad anticipare strategie per affrontare il pericolo, quali ad esempio il diniego, la dissociazione, producendo rabbia o intorpidimento affettivo. Il primo evento traumatico crea shock nel soggetto, ma il susseguirsi degli altri crea uno stato di anticipazione che mobilita una serie di meccanismi difensivi per proteggere il proprio Sé: come il diniego massiccio, le dissociazioni, le rimozioni, l'identificazione con l'aggressore e le aggressioni rivolte verso il Sé, le quali possono causare, in modo particolare nei bambini, profondi cambiamenti caratteriali da poter scaturire in gravi disturbi di personalità dall'età di 5 anni. In questa tipologia spesso il trauma è causato da una persona nota alla vittima, per cui può indurre ad un sentimento di tradimento importante della fiducia nelle relazioni primarie. Il più delle volte sono presenti altri eventi traumatici, per cui questa tipologia di trauma è anche conosciuta con il nome di trauma complesso. Una descrizione veloce e funzionale del trauma è riportata nel grafico riassuntivo che segue (fig. 1), mostrando le diverse classificazioni maggiormente utilizzate nei contesti di soccorso emergenziali.

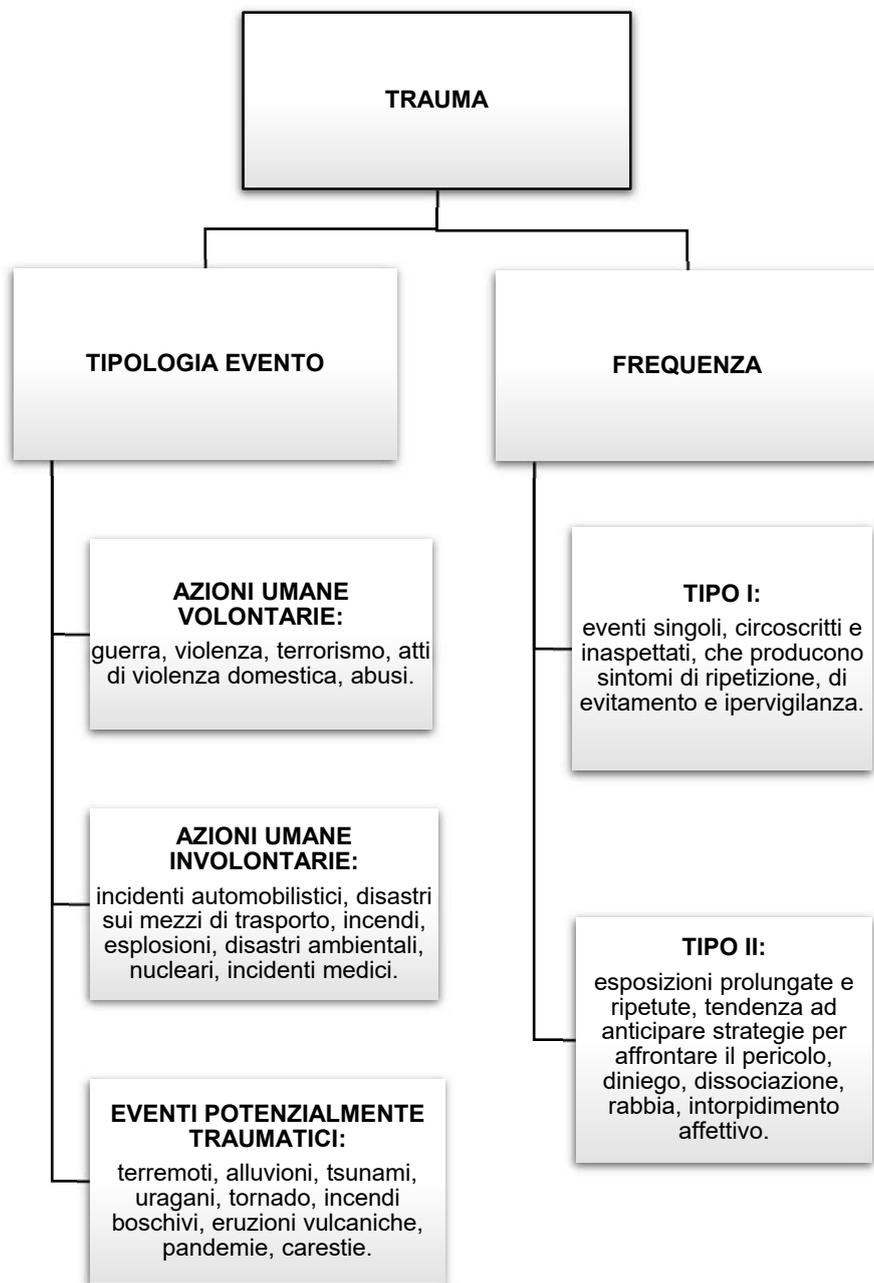


Fig. 1 - Classificazione dei traumi per tipologia di evento e per frequenza

Incrociando le due classificazioni possiamo rintracciare una corrispondenza tra le azioni umane involontarie (disastri ambientali, nucleari, esplosioni, etc.) e gli eventi potenzialmente traumatici (disastri naturali, pandemie, etc.) con i traumi di tipo I, caratterizzati da eventi singoli e inaspettati; mentre una correlazione è plausibilmente osservabile tra le azioni umane volontarie (guerra, terrorismo, abusi, etc.) e i traumi di tipo II, riguardanti eventi prolungati e ripetuti.

Per completare la panoramica dei disturbi post traumatici è importante citare i disturbi dell'Adattamento (Adjustment Disorders, AD) che il DSM-5 (2013) definisce come una risposta emotiva e/o comportamentale disadattiva a uno o più eventi psicosociali stressanti identificabili. I sintomi di natura emotiva (la marcata sofferenza sperimentata, l'umore depresso, l'ansia, ecc.) e comportamentale (problemi in ambito sociale e occupazionale), di solito sono transitori e piuttosto comuni, devono svilupparsi entro 3 mesi dall'esposizione all'evento o agli eventi stressanti e una volta che l'evento stressante o le sue conseguenze sono superate, devono risolversi entro 6 mesi dalla cessazione del fattore stressante o delle sue conseguenze. L'evento stressante può esserlo per la maggior parte della popolazione o essere interpretato così solo dal singolo soggetto e può essere di natura singola, come la fine di una relazione sentimentale, la perdita del proprio lavoro o il trasferimento in un altro paese, o molteplici, come problemi finanziari o nella vita di coppia (tab. 1). Gli AD possono svilupparsi anche in seguito alla morte di una persona cara, tuttavia le caratteristiche cliniche presentate non devono essere riconducibili a una normale reazione di lutto.

Tab. 1 - Caratteristiche dell'evento stressante nei Disturbi dell'Adattamento

EVENTO STRESSANTE	ESEMPI
Singolo	Fine di una relazione sentimentale
Multiplo	Marcate difficoltà economiche e problemi coniugali
Ricorrente	Crisi economiche stagionali, relazioni sessuali insoddisfacenti
Continuo	Malattia fisica con dolore persistente, vivere in un quartiere con alto tasso di criminalità
Specifici eventi evolutivi	Andare a scuola, andare via di casa, tornare a vivere con i genitori, pensionamento, lutti complicati persistenti

Gli AD risultano molto comuni nonostante vi sia un'alta variabilità dei tassi d'incidenza stimati, che sono compresi tra il 5% e il 20% su campioni di pazienti in trattamento ambulatoriale, mentre raggiungono il 50% su campioni di pazienti che si rivolgono a strutture ospedaliere di consultazione psichiatrica (*ibidem*, 2013). È un disturbo caratterizzato da una sintomatologia considerata aspecifica, come umore depresso, tristezza, preoccupazione, ansia, depressione, rabbia, senso di colpa, insonnia e bassi livelli di concentrazione, pertanto ad esso sono spesso ricondotte altre forme di disturbo che non soddisfano i criteri per altre diagnosi. Gli AD, a differenza del ASD e del PTSD, insorgono a seguito di eventi stressanti caratterizzati da qualsiasi livello di gravità, non necessariamente di natura estrema e rappresentano una risposta disadattiva a breve termine a tali eventi. Sebbene considerati meno gravi sul piano sintomatologico, in realtà sono molto insidiosi perché possono essere più facilmente nascosti e camuffati, e magari non essere pienamente compresi anche dal soggetto stesso, portandolo a trascurare il disagio (Giannantonio, 2009).

Infine è rilevante volgere una riflessione ai sintomi da *stress peritraumatico*, cioè tutti quei sintomi che compaiono immediatamente dopo un evento catastrofico estremo, causando reazioni sufficientemente intense da provocare una menomazione significativa sul piano della comunicazione, delle relazioni, delle attività del tempo libero, della cura di sé, delle attività lavorative, scolastiche o dell'orientamento nella realtà (Young, 2002). Le persone che sono più a rischio nello sperimentare questa forma di stress sono le vittime primarie (vedere capitolo 2 del presente volume), coinvolte in prima persona nel disastro, coloro che hanno subito perdite o coloro che hanno subito perdite significative poco prima dell'evento traumatico. Tra i sintomi presenti possono presentarsi attacchi di panico e disturbi d'ansia, ritiro sociale, problemi legati all'abuso di sostanze, insonnia e condotte che possono causare danni alla persona (Pietrantonio e Prati, 2009). È una forma di stress che non prevede la comparsa di tutti i sintomi necessari per una diagnosi da PTSD, ASD o AD, ma comunque può portare ad una rilevante compromissione della sfera affettiva, sociale e lavorativa dell'individuo nelle primissime ore che seguono l'evento catastrofico.

Dopo aver affrontato singolarmente i principali disturbi correlati a eventi traumatici, secondo la nomenclatura del DSM-5, è possibile osservarli nel grafico riassuntivo (fig. 2) per un confronto immediato e più facilmente comprensibile, in cui sono stati rappresentati in base alla gravità traumatica dell'evento e allo sviluppo temporale dei sintomi.

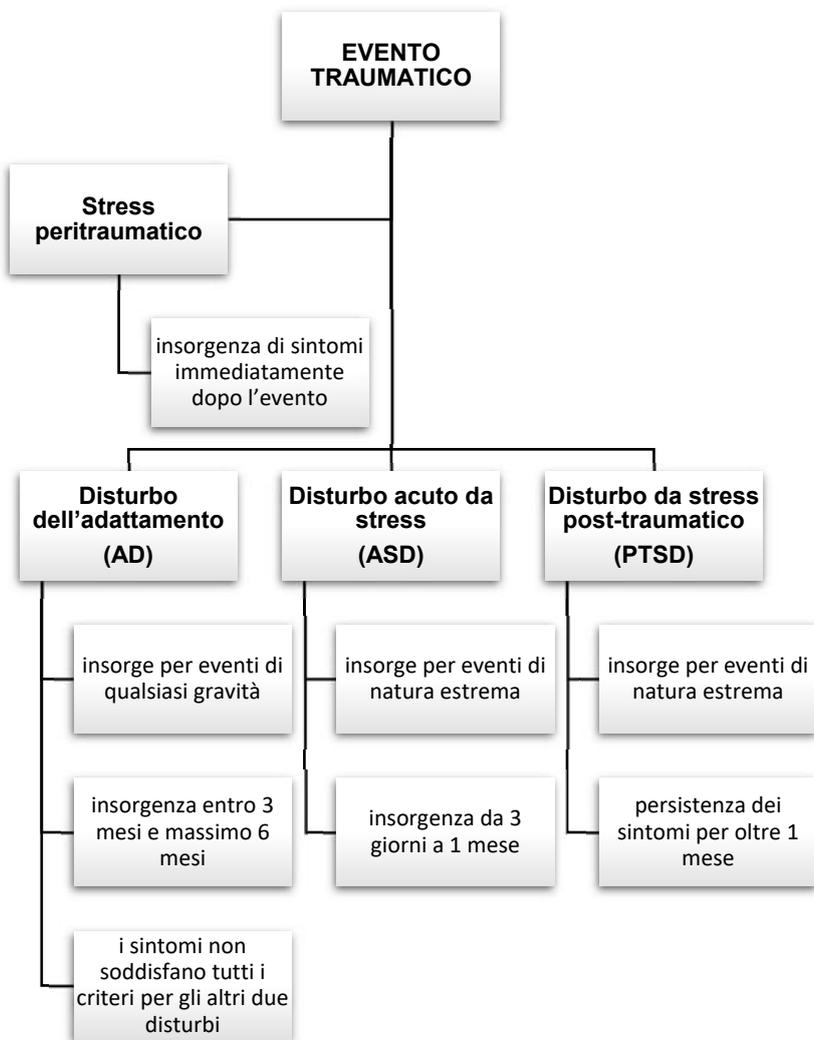


Fig. 2 - Possibili evoluzioni psicopatologiche del trauma in base alla gravità dell'evento e allo sviluppo temporale dei sintomi

Dopo un evento traumatico si può diventare sintomatici anche dopo anni perché i fattori di rischio possono mantenersi in un equilibrio omeostatico finché non arriva un fattore precipitante a scatenarlo all'improvviso. Dunque, quasi tutte le persone che vivono un'esperienza traumatica subiscono uno stress, ma non è detto che questo provochi la comparsa di un disturbo vero e proprio. La violenza dell'esperienza riporta l'individuo ad una condizione di

vulnerabilità e di paura che l'atto possa ripetersi. È un'esperienza irreversibile, non si torna indietro, ma si può andare avanti per ricostruire una trama narrativa che l'evento ha distrutto. Anche se traumatico, l'evento distruttivo, va inserito in un contesto di esistenza, altrimenti lo subiamo e rischiamo di identificarci con esso, mentre può diventare un luogo delle opportunità per andare oltre e trasformare il limite in un confine protettivo che ci consente di ristabilire un ordine emotivo.

3.2 Stress e memoria traumatica: il contributo delle neuroscienze

Partendo proprio dalla definizione di evento traumatico e dalle sue conseguenze psicopatologiche trattate nel precedente paragrafo, il lavoro che segue si propone di offrire una breve panoramica relativamente al contributo che le neuroscienze hanno offerto alla ricerca scientifica negli ultimi decenni, poiché occuparsi di trauma psicologico oggi necessita di un sapere non solo dal punto di vista clinico, ma anche neuroscientifico. La realtà traumatica può essere considerata un ponte significativo e multidisciplinare tra psicologia, neuroscienze e pedagogia, offrendo momenti di incontro per tessere nuove riflessioni e operare consapevolmente nei contesti emergenziali, nonché contribuire, con modelli innovativi, ad osservare come gli eventi ambientali possono influire e modificare la struttura e la funzione cerebrale, al di là di quella genetica.

Le neuroscienze pongono il focus sulla funzione plastica del cervello capace di sostenere il soggetto traumatizzato grazie alla riattivazione funzionale di circuiti neuronali del benessere (Le Doux, 1996). La psicobiologia studia i rapporti mente-corpo e la riorganizzazione positiva del sistema biologico in risposta al trauma e al dolore (Cyrulnik, 2006; Damasio, 1994).

Abbiamo visto nel paragrafo precedente che il disturbo acuto da stress e il disturbo da stress post-traumatico sono generalmente innescati da una minaccia eccezionalmente intensa. Una situazione traumatogena può interrompere l'equilibrio tra due circuiti cerebrali fondamentali, indicati come "difensivo" e "cognitivo" (Allene *et al.*, 2021). Il circuito difensivo potrebbe iperattivarsi innescando la risposta allo stress e la formazione della memoria implicita; mentre il circuito cognitivo potrebbe sotto-attivarsi, innescando la risposta volontaria e la formazione della memoria autobiografica esplicita (*ibidem*, 2021). Già Sigmund Freud (1895) riportava nei suoi scritti che una delle principali caratteristiche del tessuto nervoso è la memoria, ovvero la facoltà di subire un'alterazione permanente in seguito ad un evento e come

qualsiasi teoria psicologica meritevole di considerazione deve fornire una spiegazione della memoria. Per Daniel Siegel «la memoria è l'insieme dei processi con cui gli eventi del passato influenzano le risposte future» (2013, p.45). È un processo neuroplastico, che riguarda la capacità del cervello di modificare il proprio funzionamento in risposta all'esperienza, è la capacità di acquisire informazioni, accumularle e di recuperarle nel corso del tempo. Durante il processo di memorizzazione i ricordi vengono costruiti e non registrati, non avviene una fotografia, ma un «cucinare» le informazioni, trasformando ciò che percepiamo, pensiamo o sentiamo in ricordi. Tra i contributi più rilevanti in materia abbiamo gli studi di Atkinson e Shiffrin (Baldi, 2003) che hanno offerto un modello a *magazzino* basato sul funzionamento della memoria, in cui distinguiamo:

1. *memoria sensoriale*, che riceve gli stimoli dagli organi di senso e trattiene le informazioni per pochi secondi. Si distingue in *memoria iconica* (immagine) che trattiene brevemente la rappresentazione visiva di una scena appena percepita (circa 1 secondo) e in *memoria ecoica*, ovvero una forma di memoria brevissima dei suoni appena uditi (dai 4 ai 20 secondi) (Gasbarri e Tomaz, 2005);
2. *memoria a breve termine* (*Short Term Memory*, MBT), un deposito in cui l'informazione viene mantenuta per più di qualche secondo (15-20 sec), ma per meno di 1 minuto (Schacter *et al.*, 2010);
3. *memoria a lungo termine* (*Long Term Memory*, MLT), un deposito che mantiene le informazioni per ore, giorni, mesi o anni, non ha limiti di capacità e le informazioni ivi contenute non vanno ripassate continuamente per essere trattenute (Gasbarri e Tomaz, 2005).

Nel mondo della ricerca scientifica sono state fatte diverse classificazioni della memoria in base a criteri di ordine diverso, come quello temporale che abbiamo appena illustrato, oppure in base a quello qualitativo che illustriamo sinteticamente in forma grafica a seguire (fig. 3 e fig. 4).

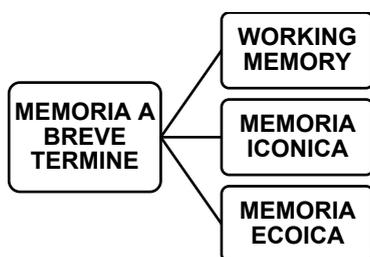


Fig. 3 - I sottotipi di memoria a breve termine secondo una classificazione qualitativa

La MBT, secondo questa classificazione funzionale, oltre a comprendere la memoria iconica ed ecoica, include anche la working memory (WM) o conosciuta anche come «memoria di lavoro», che mantiene attive le informazioni che sono tenute a mente per uno scopo. La WM è come un giocoliere che cerca di mantenere una serie di palline in aria e finché lavora attivamente queste non cadono al suolo, ma appena subentra una qualunque distrazione si riduce il numero delle palline con cui si destreggia.

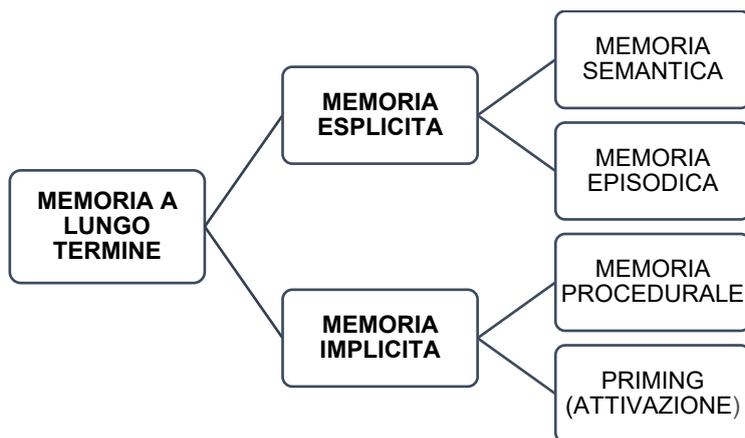


Fig. 4 - I sottotipi di memoria a lungo termine secondo una classificazione qualitativa. Riadattato da: Schacter D.L., Gilbert D.T., Wegner D.M., (2010) *Psicologia generale*, Zanichelli, Milano.

La MLT classicamente è suddivisa in memoria esplicita, ovvero l'atto di recuperare le informazioni consapevolmente, quindi tramite ricordi volontari e, la memoria implicita, quella non cosciente, dove il richiamo delle informazioni è inconsapevole. Questo tipo di memoria è quella che può essere sollecitata in una situazione traumatogena, è il materiale che troviamo sotto la superficie dei ricordi, assimilabile invece alla memoria esplicita. A sua volta quest'ultima è costituita dalla memoria semantica, legata ai significati delle parole e dei concetti, si riferisce a fatti e a conoscenze generali, mentre la memoria episodica è di natura autobiografica, legata ad eventi esperiti personalmente. Se osserviamo la memoria implicita, infine, essa comprende sia la memoria procedurale, legata alle azioni e alle procedure per eseguire dei comportamenti complessi, è il «come» fare le cose, sia il *priming*, ovvero un cambiamento nella capacità di riconoscere oggetti o parole a cui siamo stati esposti precedentemente (Schacter *et al.*, 2010).

Per conoscere l'impatto che gli eventi traumatici, quindi esperienze fortemente coinvolgenti da un punto di vista emotivo, possono avere sulla nostra memoria, dobbiamo conoscere il livello di stress connesso all'evento, infatti in genere livelli moderati di stress facilitano il ricordo di un certo evento, mentre altri livelli di stress possono portare ad un blocco delle funzioni mnemoniche (Siegel, 2013). Dunque lo stress non sempre è un fattore negativo, ma è una reazione emozionale intensa ad una serie di stimoli esterni, che mettono in moto risposte fisiologiche e psicologiche di natura adattiva. Va distinto dall'*eustress*, ovvero un'attivazione positiva di energie e dal *distress*, un'attivazione negativa vissuta come disagio. Se gli sforzi del soggetto falliscono perché lo stress supera la capacità di risposta, l'individuo è sottoposto ad una vulnerabilità nei confronti della malattia psichica, di quella somatica o di entrambe.

Dal punto di vista biologico lo stress è stato definito da Selye (1936-1998) una risposta aspecifica dell'organismo ad ogni richiesta proveniente dall'ambiente. La richiesta comprende una gamma molto ampia di stimoli, detti agenti stressanti, che possono essere di natura fisica (es. caldo, freddo, sforzi muscolari...) o emozionale (es. paura, ira, ansia, gelosia, riso, pianto...). La risposta biologica è sempre la stessa ed è la conseguenza di una reazione difensiva dell'organismo in cui avviene l'attivazione dell'asse *ipotalamo-ipofisi-surrene* (HPA), il cui ruolo è quello di convertire la percezione del pericolo in uno stato corporeo di attivazione, di attenzione e di risposta attacco-fuga. In questo modo si determina l'aumento nel sangue di ormoni steroidei poco dopo la prima percezione della minaccia, quali la noradrenalina (la cui liberazione dura secondi o minuti, è transitoria e immediata) e la produzione di cortisolo, indotta dai glucorticoidi (più prolungata, che può durare ore), producendo reazioni metaboliche ed effetti antinfiammatori, permettendo in tal modo uno sforzo sostenuto e il ripristino dell'omeostasi, una volta che l'esposizione alla minaccia è terminata.

La regione cerebrale che sembra essere il punto di partenza della risposta allo stress è l'*amigdala*, che con la sua forma a mandorla è situata al centro del *sistema limbico* (un complesso di strutture encefaliche avente un ruolo chiave nelle reazioni emotive, nelle risposte comportamentali e nei processi di memoria) ed è coinvolta nell'elaborazione dei segnali sociali e nell'attivazione delle emozioni, ricevendo ed inviando segnali al sistema visivo, sia in modo diretto che automatico (Siegel, 2013). Questa regione cerebrale è fondamentale per l'acquisizione della capacità di risposta alla paura. Infatti, la stimolazione dell'amigdala, indotta dalla minaccia, innesca una sequenza di attivazione che influenza le funzioni fisiologiche di base, così come le funzioni cognitive di livello superiore. Di fronte a una minaccia, l'amigdala riceve informazioni sulla situazione esterna dagli organi di senso, attraverso il

talamo sensoriale (fig. 5), una sorta di “cuoco” che mescola tutti gli input percepiti, innescando una cascata di reazioni fisiologiche prima che le informazioni raggiungano le strutture corticali di livello superiore e siano percepite consapevolmente dall’individuo (Allene *et al.*, 2021). Si innesca un processo di *arousal* che porta all’instaurarsi di uno stato di paura nel giro di pochi secondi, trasmettendo segnali alle aree corticali che inducono a leggere lo stimolo come potenzialmente minaccioso. Altre strutture cerebrali, come la corteccia prefrontale (PFC), l’ippocampo, i nuclei paraventricolari dell’ipotalamo, l’ipofisi anteriore e le ghiandole surrenali, fanno parte dell’asse HPA (fig. 5).

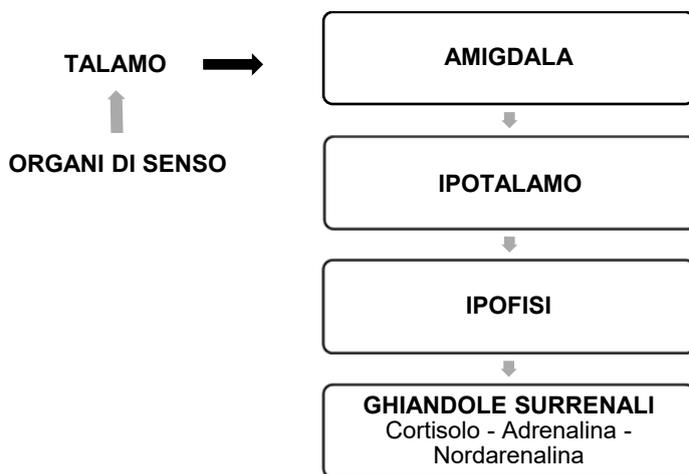


Fig. 5 - Diagramma dell’asse ipotalamo-ipofisi-surrene implicato nella risposta allo stress.

Quando l’ipotalamo si attiva sollecitato dall’amigdala, rilascia due peptidi, il fattore di rilascio della corticotropina (CRF) e l’arginina-vasopressina (AVP), che a sua volta inducono l’ipofisi a rilasciare l’ormone adrenocorticotropo (ACTH) nel sangue ed infine le ghiandole surrenali, collocate in basso sopra i reni, una volta che sono raggiunte dall’ACTH secernono il cortisolo e altri ormoni dello stress (Cozolino, 2008). Il cortisolo (ormone glucocorticoide) svolge un ruolo di sostegno nella risposta allo stress, infatti modifica lo stato somatico facendolo passare da uno stato di conservazione omeostatica ad una situazione di massimo sforzo utile per una sopravvivenza immediata. In questo breve lasso di tempo le altre funzioni interne dell’organismo, come per esempio il processo digestivo o il combattere virus e batteri, non ricevono energia adeguata, che viene invece ridiretta per massimizzare

la risposta ad uno stress. Tutte le reazioni fisiologiche, che seguono l'attivazione del circuito difensivo, sono state inizialmente chiamate «reazione di emergenza o sindrome generale di adattamento» (Selye, 1936), ma in epoca più recente sono state identificate come «risposta allo stress o allostatica» (Sterling, 1988), ovvero la capacità di mantenere la stabilità attraverso il cambiamento. Se in condizioni normali l'amigdala funziona abbastanza bene nel cogliere i segnali di pericolo e una volta scampato il corpo ritorna piuttosto velocemente ad uno stato normale, con uno stress prolungato l'amigdala aumenta il rischio di mal interpretare il significato di una situazione sicura o rischiosa. Se l'asse HPA è attivato continuamente, pensiamo per esempio ai bambini trascurati, a chi soffre di ansia cronica o a chi svolge lavori ad alto stress come i piloti d'aereo, il cortisolo è prodotto ripetutamente. In tal modo la ripresa dell'organismo si blocca, il corpo è sollecitato a difendersi riportando un costante e prolungato stato di agitazione e attivazione e si prepara per un pericolo che non viene mai superato. Dalla ricerca scientifica sappiamo che stress prolungati inibiscono la produzione di proteine, considerate i mattoni del sistema immunitario, con la conseguente stasi del sistema immunitario di reagire ad infezioni e malattie (Cozolino, 2008). Quando ci sentiamo minacciati o sotto pericolo, il nostro organismo tende naturalmente a preparare una risposta adattiva, ma se la minaccia è eccessiva e di carattere traumatico, assistiamo ad una compromissione di alcuni processi neurofisiologici, non solo dello stress, ma anche della memoria. Infatti un'altra area che risente della secrezione di forti quantità di glucorticoidi prodotti dall'asse HPA quando siamo sottoposti a stress cronico, è l'*ippocampo*, una struttura cerebrale a forma di cavalluccio marino situata nel sistema limbico che svolge un ruolo fondamentale nella codifica della memoria dell'esperienza vissuta e nel richiamo di fatti e dettagli autobiografici. L'ippocampo presenta un'alta densità di recettori specifici per i glucorticoidi, pertanto con una loro sovrapproduzione persistente nel tempo, si va incontro a fenomeni di morte neuronale, con conseguente riduzione del volume di questa regione cerebrale, come riportano diversi studi su soggetti con PTSD reduci di guerre, donne soggette ad abusi sessuali prolungati nel tempo o persone sottoposte ad abuso fisico e psicologico protratto (Siegel, 2013; Montano e Borzi, 2019). Questo va ad inibire l'attività ippocampale implicata nei processi di memoria esplicita e può avvenire una dissociazione fra memoria implicita ed esplicita, assistendo ad una compromissione della memoria autobiografica nei confronti dell'evento (Siegel, 2013). A seguito di un evento traumatico il ricordo è bloccato a livello biochimico, perché la produzione di adrenalina e cortisolo elicitate dall'evento impediscono l'elaborazione delle informazioni. In particolare, l'eccessiva produzione di cortisolo inibisce l'attività

dell'ippocampo nei processi della memoria esplicita, mentre il rilascio di noradrenalina può aumentare la registrazione di ricordi impliciti agevolati dall'amigdala (Siegel, 1996). Il livello di *arousal* fisiologico è così elevato che l'informazione non viene immagazzinata in modo funzionale.

Nel disturbo da stress post traumatico il fondamentale equilibrio tra l'amigdala e la *regione corticale prefrontale* (corteccia prefrontale, CPF), che ha un ruolo centrale nella creazione di significati, sul controllo inibitorio alle reazioni emotive e nei processi che richiedono una flessibilità di risposta, cambia radicalmente, in quanto la funzione inibitoria della corteccia prefrontale sull'amigdala viene meno, causando risposte non adattive. L'eccessiva stimolazione dell'amigdala interferisce con il funzionamento dell'ippocampo, sia nella memoria a breve termine che in quella a lungo termine, inibendo la capacità di valutare cognitivamente l'esperienza e la relativa rappresentazione semantica (*ibidem*, 1996). Le esperienze traumatiche potrebbero quindi essere registrate come sensazioni che non sono tradotte in un racconto soggettivo o come esperienze codificate verbalmente, ma solo come stati emotivi e sensoriali, dove i soggetti affetti da PTSD tendono a provare emozioni sotto forma di stati fisici (van der Kolk, 2004). Nella figura 6 è possibile osservare le regioni corticali e sottocorticali fin qui descritte, implicate nel disturbo da stress post traumatico.

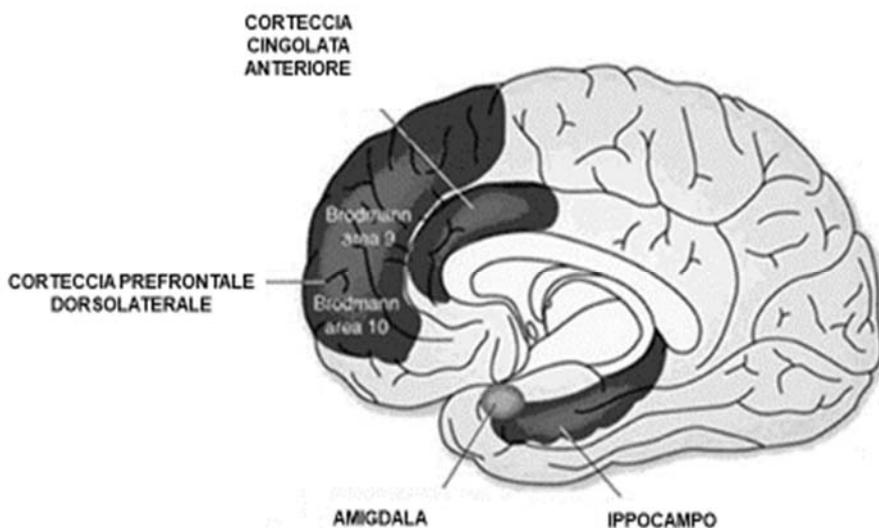


Fig. 6 - Regioni corticali e sottocorticali implicate nel trauma



Fig. 7 - Effetti del trauma e dello stress sul nostro organismo e sui processi di memoria

È noto che i due emisferi cerebrali hanno funzioni diverse e complementari, l'emisfero sinistro è alla guida dell'elaborazione semantica e cosciente, mentre l'emisfero destro tende a dominare nell'elaborazione sociale ed emotiva (Cozolino, 2008). L'emisfero destro è specializzato nell'espressione delle emozioni ed è sempre in uno stato di allerta per l'individuazione dei pericoli, mentre l'emisfero sinistro, specializzato nell'analisi cognitiva e nella produzione linguistica, ha un punto di vista più analitico che permette di guardare avanti e di progettare. Nei soggetti con PTSD si osserva una sproporzionata attivazione dell'emisfero destro, rispetto a quello sinistro durante il processo neurofisiologico dell'elaborazione traumatica (Rauch *et al.*, 1996). I ricordi traumatici sono immagazzinati nell'emisfero destro in una forma frammentata e non integrata, separata dal centro del linguaggio.

La psicopatologia e la fisiopatologia del PTSD sono associate a sentimenti o ricordi profondi dell'evento traumatico che rimangono vividi. I ricordi non svaniscono semplicemente nel tempo, ma possono persistere o addirittura intensificarsi per anni. Il trauma interessa l'intero organismo umano e abbiamo visto come il corpo continui a difendersi da una minaccia che appartiene al passato. Nella figura 7 è possibile osservare un confronto immediato che riassume quanto detto in questo paragrafo, in cui si osservano gli effetti di un evento traumatico e quelli di un evento stressante con livelli moderati, sia sulle funzioni del nostro organismo, sia sui processi di memoria.

3.3 La gestione psicopedagogica dello stress e del trauma a scuola

Come afferma Rogers (1980) la scuola non è solo il luogo dove si impara, ma rappresenta anche l'ambiente in cui le nostre emozioni e l'esperienza di ciò che abbiamo vissuto, possono entrare.

È importante per bambini e adolescenti rendere il dolore e la sofferenza comunicabili, promuovere la ripresa della comunicazione affettiva all'interno dell'ambiente scolastico, motore di ricostruzione nei contesti emergenziali, per entrare tra le fila del tessuto familiare (Iorio, 2018b). Il terrore sorge dove finisce la capacità di comprendere. La scuola, invece, ha le potenzialità per avviare un discorso psicoeducativo con le famiglie sulle modalità per affrontare temi delicati come la gestione delle emozioni legate ad eventi traumatici, partendo dalla costruzione di ponti comunicativi, sia con gli alunni che con i genitori, attivando una rete di sostegno attorno al minore, generando forme di prossimità in grado di alleviare le distanze originate dalle

perdite, creando connessioni trasversali con l'esterno. L'emergenza può diventare un'occasione educativa, uno spazio informale dove acquisire un sapere, un saper fare e un saper essere e avviare processi identitari e culturali. È necessario aprire un dialogo educativo multidisciplinare attraverso una psicologia e una pedagogia della presenza, in cui il sapere psicologico e pedagogico si incontrano per crescere insieme nei contesti emergenziali, generando svolte, stimolando un sapere cognitivo ed affettivo secondo un disegno progettuale condiviso. Educare all'incertezza per acquisire nuovi poteri cognitivi e mentali che permettono la gestione psicologica dei limiti umani, dell'errore umano e l'effettiva messa in atto di conoscenze, strategie e comportamenti, ma anche nuovi valori da spendere in situazioni di emergenza, per la creazione di una sensibilità ecologica attiva, operativa all'educazione, alla solidarietà e alla consapevolezza per essere cittadini attivi alla conoscenza delle cause e alla gestione di situazioni catastrofiche (Annacontini e Vaccarelli, 2022).

Tutte le forme di deprivazione, siano esse materiali o affettive, influenzano l'equilibrio mentale degli individui, per cui qualsiasi evento traumatico può costituire un fattore di rischio per l'equilibrio psicologico e favorire lo sviluppo di diversi disturbi mentali, soprattutto se avviene in giovane età. Infatti, i bambini sono maggiormente vulnerabili alle esperienze traumatiche, in quanto le loro modalità percettive prevalenti possono essere distanti da quelle del mondo adulto, in cui la razionalità cerca di mediare con l'emotività. Sappiamo che le diverse parti del cervello umano hanno differenti ritmi di sviluppo durante la crescita e, la formazione dell'area cerebrale adibita all'interpretazione dei significati e al ragionamento - la corteccia prefrontale - è l'ultima a stabilizzarsi tra i 20 e i 25 anni, anche se già intorno ai 12 anni il cervello ha le dimensioni, il peso e le specializzazioni di quello di un adulto (Cozolino, 2008). Un periodo particolarmente delicato è quello dei primi tre anni di vita del bambino, momento in cui non si è ancora propriamente sviluppata una memoria esplicita, cioè legata al recupero consapevole di informazioni, come abbiamo approfondito nel precedente paragrafo, ma è comunque possibile ricordare gli odori, le sensazioni, le immagini, grazie all'attività dell'emisfero destro, che fin dalla nascita ci permette di registrare i ricordi a livello corporeo ed emotivo, alimentando la nostra memoria implicita. L'emisfero destro sembra che abbia un livello di crescita più elevato nei primi 18 mesi di vita, muovendosi in parallelo con lo sviluppo delle capacità sensoriali e motorie, mentre l'emisfero sinistro, definito emisfero "parlante" legato al pensiero analitico e alla produzione del linguaggio, ha un balzo di crescita intorno ai 2 anni quando impariamo a camminare e con l'esplosione del linguaggio (*ibidem*, 2008). Nell'elaborazione delle esperienze traumati-

che abbiamo visto come insieme alla corteccia prefrontale anche l'ippocampo svolge una funzione importante nei processi di memorizzazione, ma anche questa zona ha un lento percorso evolutivo, al contrario dell'amigdala, area del cervello coinvolta nella memoria emozionale e nella mediazione di risposta attacco-fuga, che invece raggiunge un alto grado di maturità già all'ottavo mese di gravidanza. Questo fa presupporre che il bambino registrerà sensazioni ed emozioni, a seguito di eventi traumatici, che ancora non è in grado di descrivere accuratamente, ma che in ogni caso lasciano una traccia indelebile nel suo cervello.

Dopo i primi tre anni, iniziano i ricordi espliciti e il bambino è in grado di ricordare e raccontare l'evento vissuto, inoltre, non avendo una capacità critica completa per interpretare gli eventi, farà ricorso alla reazione degli adulti di riferimento, veri e propri mediatori emotivi delle esperienze traumatiche, reagendo in base a questa. Se i bambini sono adeguatamente supportati dai genitori, dai *caregiver* («colui/colei che fornisce cure») o dalle figure di riferimento, che rappresentano un termometro emotivo per loro, hanno sicuramente una capacità di recupero migliore e più veloce di quella dell'adulto, rispetto al quale il bambino manifesta comportamenti d'attaccamento e di sintonizzazione emotiva (Bowlby, 1989).

Progressivamente anche nei bambini osserviamo, dopo l'esposizione ad uno o più eventi traumatici, la comparsa di reazioni psicologiche quali (Verardo, 2019):

- la *riesperienza* dell'evento (incubi ripetuti, pensieri ricorrenti e intrusivi) che nei bambini piccoli si manifesta con modalità particolari di gioco in cui sono riprodotti concretamente alcuni aspetti del trauma, disegni ed episodi dissociativi, in cui il trauma viene riprodotto senza alcuna intenzionalità;
- i sintomi di *evitamento*, dove osserviamo un appiattimento della sensibilità del bambino e il ritiro sociale, la riduzione delle capacità di interazione ludica, la perdita temporanea di competenze già acquisite, manifestando un diminuito interesse per le loro usuali attività (leggere, giocare...) e appaiono distanti e distaccati dalla famiglia e dagli amici;
- l'*iperarousal*, ovvero un aumento dell'attivazione che si esprime attraverso i disturbi del sonno (terrori notturni con risvegli e pianto inconsolabile, difficoltà ad andare a letto e a mantenere il sonno), la difficoltà dell'attenzione e della concentrazione, l'ipervigilanza e le risposte d'allarme esagerate (bambini più piccoli possono manifestare preoccupazioni e timori di separarsi dai genitori o dalle persone care). In concomitanza possono comparire anche una serie di sintomi fisici quali: l'aumento dei livelli di cortisolo, di adrenalina e la diminuzione delle difese immunitarie.

Giocano un ruolo importante nello sviluppo delle reazioni da stress nei bambini e negli adolescenti, anche altri fattori:

- la *prossimità dell'evento*, quanto più il bambino è fisicamente vicino al disastro, tanto più intense e pervasive saranno le sue reazioni;
- la *durata*, la natura prolungata di certi disastri, come per esempio le catastrofi naturali (alluvioni, terremoti, frane), dove i soccorsi non sono immediati, conduce a più alti livelli di stress;
- l'*intensità della situazione minacciosa*;
- la *capacità potenziale dell'ambiente* di ridurre o accentuare lo stress;
- la *presenza di un disturbo psicopatologico* nel genitore o la *concomitanza dell'evento* con fasi particolarmente critiche del corso della vita (per esempio la pubertà, lutti recenti, trasferimenti, etc...) rendono la situazione ancora più problematica da gestire.

Per esempio, in seguito ad una guerra o ad una catastrofe naturale i bambini subiscono l'effetto di una serie di *stressor* a cascata, come la perdita delle case e di tutti i beni, il cambiamento della scuola o della città, le difficoltà finanziarie e di occupazione dei genitori, l'allontanamento dagli amici e nei peggiori dei casi anche la perdita di persone care. Questo insieme di *stressor* può continuare ad agire per settimane, mesi o addirittura anni, mettendo fortemente alla prova le risorse e le capacità di adattamento dei bambini e delle loro famiglie. Quando la famiglia vive situazioni traumatiche, per il bambino il trauma corre su un doppio binario: quello del sentire le proprie emozioni da una parte, quello di cogliere e sentire le emozioni delle figure di attaccamento da cui dipende dall'altra parte, con il fine di sopravvivere e sentirsi al sicuro. L'adulto con pattern di attaccamento sicuro reagirà molto probabilmente con comportamenti flessibili, collaborativi e proattivi, mentre l'individuo evitante tenderà ad allontanarsi dalle persone che hanno bisogno di risposte affettive, evitando le proprie e le altrui emozioni, ed infine il genitore ambivalente, che normalmente utilizza gli affetti per promuovere protezione ed attenzione, potrà diventare inaspettatamente coraggioso e buttarsi persino in imprese a volte rischiose aumentando i livelli di ansia in famiglia (Bowlby, 1972).

A volte i genitori o gli insegnanti tendono a non parlare di argomenti dolorosi ai bambini, probabilmente a causa di meccanismi di difesa nei confronti del loro stesso dolore per l'evento subito da essi stessi o dalla loro comunità di appartenenza, o semplicemente per paura di sbagliare, lasciando il minore da solo a colmare questo vuoto in compagnia della sua fantasia e con un'interpretazione propria dei fatti non sempre idonea. Infatti, spesso i bambini, di fronte al silenzio degli adulti, credono erroneamente di non meritare di essere messi al corrente, vivendo così un vissuto di svalutazione e

trascuratezza, oppure attribuendosi la colpa di quanto accaduto. Pertanto svelare nei tempi e nei modi idonei un fatto o delle informazioni, rappresenta un'inestimabile fattore di protezione per i bambini (Fernandez *et al.*, 2011). I minori vittime di un disastro hanno spesso necessità di parlare della loro esperienza e contemporaneamente di avere accesso ad adulti che li supportino, sia a livello emotivo, sia a livello comportamentale, mitigando in questo modo l'impatto destabilizzante del disastro.

Tra le reazioni emotive più comuni osservate nei bambini e negli adolescenti dopo un'emergenza abbiamo:

- *senso di disperazione* (spesso presente sotto forma di sintomi) che nasce dall'idea che si vorrebbe il conforto dalla persona che non c'è più;
- *rabbia* verso la persona che se ne è andata e verso gli adulti che si prendono cura di lei. Il nuovo *caregiver* diviene il luogo sicuro, stabile e forte per resistere all'emozione di rabbia verso chi non c'è più;
- *senso di colpa* e la sensazione di essere in qualche modo responsabili dell'accaduto (es.: «*se avessi fatto così...non sarebbe accaduto*»);
- *paura* di subire perdite future e ansia da separazione dalle figure di accudimento (es.: «*se mi allontanano può succedere qualcosa anche a loro*»);
- *senso di solitudine*, più forte quando il bambino non ha altre figure di attaccamento da cui ricevere conforto e quando si trova a frequentare i luoghi condivisi insieme alla persona scomparsa;
- *euforia e iperattività*, come forma di distanziamento dalle emozioni negative.

È possibile contenere i fattori di rischio tramite la consapevolezza emotiva, la conoscenza e il confronto con il mondo emozionale, attraverso la legittimazione, ovvero l'accettazione e l'accoglienza anche delle emozioni più difficili da ascoltare come la rabbia, la paura o il senso di solitudine.

È inoltre importante che insegnanti ed educatori riconoscano quali possono essere i principali segnali di disagio, dopo un evento traumatico ancora vivo in modo invalidante, che possono interferire a diversi livelli, con la prestazione scolastica dei loro alunni:

- disturbi del sonno;
- difficoltà di concentrazione;
- difficoltà di memoria (fissazione nuovi concetti, rievocazione abilità);
- oscillazione tra momenti di apatia e di iperattivazione;
- isolamento/chiusura;
- mal di testa, mal di stomaco, perdita di appetito;
- regressioni a stadi precedenti di sviluppo (enuresi, ritorno al lettone con i genitori...).

Quando un evento è improvviso e inaspettato, fuori da ogni comprensione umana, non esistono muri che proteggono, esso arriva anche tra i banchi di

scuola, culla cognitiva e relazionale della nostra identità. Anche se ogni realtà emergenziale è diversa e specifica, essa abbraccia l'orizzonte fisico, psicologico, spirituale, individuale e collettivo, non risparmiando neanche quello educativo e il mondo della scuola. Per l'insegnante avere conoscenze sul trauma e sullo stress a seguito di un'emergenza, riuscire a cogliere i segnali di disagio in bambini e adolescenti, aiutarli a restituire un senso e un significato alla precarietà e alla frammentazione dell'esperienza vissuta, rappresenta un'opportunità per un'educazione emozionale consapevole ed efficace. È un modo per creare le basi per un nuovo «luogo sicuro», tra una continuità culturale e un «sentire» educativo costruttore di stabilità, al di sopra di ogni emergenza in corso. Il senso di continuità presente naturalmente nel ciclo di vita, quando è interrotto da eventi emergenziali quali terremoti, inondazioni, maremoti, incendi, esplosioni, attentati, guerre, violenze e povertà, può essere preservato dalla presenza di relazioni affettive significative rappresentate non solo dai genitori o dai caregiver, ma anche da altre figure di riferimento come i *tutori di resilienza*, secondo la dizione donataci da Cyrulnik (2005). Ma anche da azioni che, andando alle radici culturali, offrono l'occasione mediante la parola di raccontare l'evento e di coltivare la memoria, trasformando i ricordi negativi in narrazione o in opera d'arte (*ibidem*, 2005). È il tema della continuità culturale, diritto di tutti, ma esigenza fondamentale per i bambini in modo particolare, a porre le basi per una ricostruzione narrativa ed emotiva. Essi infatti hanno bisogno di riferimenti stabili provenienti sia dal proprio contesto affettivo familiare, sia dal contesto educativo e relazionale, con il fine di immettere nell'animo ferito un sentimento. Gli adulti a scuola, come pedagogisti, educatori ed insegnanti, nonostante non possano sempre guarire le ferite, hanno il ruolo essenziale di agevolare quella cicatrizzazione emotiva necessaria per guardare avanti, in un contesto che promuove il *sentimento di continuità nell'esistenza* (Winnicott, 1970). In assenza di esso, soprattutto i più piccoli, perdono quella vitalità e quelle difese necessarie per lo sviluppo di una personalità sana (Cyrulnik e Malaguti, 2005). Riportare al centro un dialogo a più voci è necessario, in cui raccontare e connettere il punto di vista dei bambini, delle loro famiglie e della comunità ferita dal trauma. Lavorare sull'individuale e sul collettivo, ponendo attenzione all'Io e al Noi, per accompagnare bambini e genitori a ricercare un nuovo equilibrio.

Valorizzare l'azione educativa dopo un trauma è indispensabile per promuovere una *crescita post-traumatica*, termine introdotto dagli psicologi Richard Tedeschi e Lawrence Calhoun (1999) per descrivere i casi di persone che avevano vissuto una profonda trasformazione mentre affrontavano diverse tipologie di trauma e situazioni di vita difficili. Secondo questo modello, il processo di crescita non è una diretta conseguenza del trauma ma, è

la lotta individuale che avviene nel confronto con la nuova realtà imposta dall'evento traumatico, portando ad un cambiamento del funzionamento psicologico, assistendo ad una profonda trasformazione, ad una crescita in termini sia personali che interpersonali. In questo processo l'azione educativa può agire attivando le risorse del sistema già esistenti per ridurre l'impatto del disastro e favorire la ristrutturazione di nuovi dispositivi per ricostruire, anche narrativamente, la trama quotidiana bruscamente interrotta (Annaconini e Vaccarelli, 2021). Un'attenzione di taglio psicopedagogico ai temi del trauma, dello stress, alla gestione delle emozioni dopo un'emergenza, anche nel contesto scolastico, nutre i semi di quella ricostruzione immateriale, dunque educativa, sociale, culturale, comunitaria (Vaccarelli, 2017a), nonché intrapsichica e interpersonale. Occorre predisporre intorno al minore dei rapporti affettivi che permettono ai feriti dell'anima di imparare ad amare più facilmente (Cyrulnik, 2007).

Dopo aver dato uno sguardo nei paragrafi precedenti alla psicopatologia del trauma e dello stress a seguito di un'emergenza, aver conosciuto sinteticamente e sicuramente non in maniera esaustiva, il contributo delle neuroscienze a riguardo, abbiamo presentato l'importanza di un dialogo a più voci e la necessità di un lavoro di incontri che sia multidisciplinare, intorno al minore e alla famiglia ferita. Per concludere il nostro quadro di conoscenze abbiamo pensato di completarlo offrendo una cornice di impronta pragmatica, riportando nel box operativo (tab. 2) una sintesi delle buone prassi da disporre a scuola per la gestione del trauma e dello stress nei primi momenti di accoglienza scolastica subito dopo l'evento.

Tab. 2 - Buone prassi per la gestione del trauma e dello stress a scuola subito dopo l'evento (Riadattato dal materiale prodotto dall'Associazione EMDR-Italia¹¹).

Osserviamo i comportamenti dei bambini: tutto ciò che non dicono lo fanno vedere con i comportamenti, con il gioco e con i piccoli sintomi somatici.

Rispettate il silenzio dei bambini: Ascoltate e tendete loro il vostro orecchio, lasciandoli decidere se e quando parlare. Non forzate a parlare, bensì fate capire loro che siete pronti ad ascoltarli quando saranno pronti. Spesso tentano di difendere gli adulti dal loro dolore con il silenzio. Potete dire cosa voi immaginate che stiano provando o come si sente la maggior parte dei bambini quando succedono brutte cose. Sono conversazioni di solito brevi, ma molto utili.

¹¹ L'EMDR (dall'inglese Eye Movement Desensitization and Reprocessing, Desensibilizzazione e rielaborazione attraverso i movimenti oculari) è un approccio terapeutico utilizzato per il trattamento del trauma e di problematiche legate allo stress, soprattutto allo stress traumatico.

Permettiamo di fare domande e aiutiamoli a chiedere quello che vogliono sapere: offriamo ai bambini parole per organizzare gli eventi e aiutiamoli ad esprimere le emozioni, le ansie, le paure e il dispiacere verso l'evento. I bambini hanno bisogno di capire cosa sta succedendo. Non è ragionevole proteggerli dalle informazioni o isolarli. L'incertezza e l'ignoto possono fare molta più paura dei fatti reali, anche se sono brutti. Ecco perché i bambini devono essere informati con modalità adeguate a seconda dell'età.

Forniamo delle risposte: non offriamo opinioni personali, è utile conoscere i fatti come sono e comunicare con un linguaggio comprensibile all'età. Non sopraffateli con troppe informazioni, ma dategli tempo e aggiungete nuove informazioni gradatamente.

Ricordare che ci sono persone fidate che si stanno occupando di risolvere le conseguenze (dovute all'evento) per essere al sicuro: «Hai visto quanti vigili del fuoco, dottori, volontari, stanno intervenendo? Sono tutte persone che aiutano i grandi e i bambini ancora in difficoltà. Anche il suono delle sirene è importantissimo per far arrivare velocemente i dottori e i soccorritori ad aiutare chi ne ha bisogno, perché al suono della sirena tutte le macchine ti fanno passare».

Non tentare di negare le emozioni: evitare di distrarre con frasi «pensa a giocare, non devi pensarci...» oppure «so come ti senti, poteva andare peggio, sarai più forte grazie a questo», ostacolano la manifestazione dei vissuti dolorosi e svalorizzano le emozioni provate. Sono forme di difesa degli adulti per evitare il contatto con le proprie emozioni.

Condividere le emozioni con delicatezza: se ne hanno voglia lasciarli parlare dei loro sentimenti tutte le volte che sentono il bisogno di farlo, far sentire loro che sentirsi sconvolti, avere paura, rabbia o tristezza è normale, capita anche agli adulti.

Rassicurarli sulla loro totale estraneità ai fatti per evitare che insorga un eventuale senso di colpa del «sopravvissuto» per l'accaduto.

Una scuola a «misura di bambino»: è importante la vicinanza fisica (un abbraccio, una carezza), parlare in modo aperto e di ciò che si prova mantenendo un contatto visivo.

Non avere timore rispetto alla partecipazione a riti o commemorazioni dopo eventi traumatici, favoriscono il processo di elaborazione andando a nutrire il senso di appartenenza e di condivisione. Spiegare che la morte non è un rifiuto o una punizione, ma appartiene al ciclo di vita ed è un passaggio naturale dell'esistenza umana.

Accettare che i ricordi richiedono una lunga rielaborazione ed ancor più le sensazioni ad essi associate.

Valorizzare momenti ricreativi di gruppo: raccontare il dolore tramite attività ludiche (giochi, disegni, narrazione...), per aiutare a distanziarsi dalle paure e a rielaborare i ricordi disturbanti. Le attività all'aperto possono essere molto utili per la regolazione emotiva dei bambini.

Promuovere un'educazione circolare: creare reciprocità, dove i due attori (adulto-bambino e scuola-famiglia) siano partner entrambi responsabili e promotori di una ricostruzione intrapsichica e intersoggettiva.

Fare in modo che i bambini riprendano le normali attività. E' importante che bambini e adolescenti siano coinvolti nella vita della loro comunità, sia nella fase di emergenza sia in quella di ricostruzione, rendendoli protagonisti della loro vita, donando fiducia e speranza per il futuro.

4 Il monitoraggio del progetto “Solo Posti in Piedi. Educare oltre i banchi”: la ricerca

4.1 Il contesto: il caso dell’Aquila

Il terremoto che ha colpito la città dell’Aquila nel 2009 ha rappresentato uno scenario importante per circoscrivere, attraverso numerose ricerche svolte in merito, alcune aree di vulnerabilità del benessere educativo che possono rappresentare, al contempo, fattori di rischio di povertà educativa strettamente correlati alle situazioni emergenziali, come già accennato nel secondo capitolo del presente volume. A livello generale, il trauma del terremoto, le politiche abitative adottate, l’assenza di misure di sostegno all’economia, al lavoro e al reddito, hanno determinato nel loro insieme un deterioramento della qualità della vita economica e sociale. Da questo punto di vista, lo scenario a cui si è assistito è stato caratterizzato da molteplici scelte politiche ed economiche fortemente in linea con quella che viene definita da Naomi Klein (2009) «*shock economy*». Queste hanno determinato, nell’immediato e con strascichi a lungo termine, «un impoverimento del territorio, una crescita della disoccupazione ed un forte aumento del disagio e della marginalità sociale» (Puglielli, 2018, p. 239).

Conseguenze dirette si sono verificate anche sul senso della territorialità dei cittadini aquilani. La popolazione è stata dapprima dislocata tra le tendopoli e gli alberghi sulla costa abruzzese e successivamente sparpagliata nei diciannove “Progetti C.A.S.E.” (Complessi Antisismici Sostenibili Ecocompatibili). La costruzione di questi complessi abitativi ha stravolto la fisionomia stessa della città e ha notevolmente inciso sulla disgregazione e la frammentazione della comunità, comportando l’aumento del senso di isolamento e di abbandono (Calandra, 2012; 2013).

La città stessa ha assunto una nuova struttura territoriale e questo ha generato una serie di problematiche a cui i cittadini aquilani hanno dovuto far

fronte. Si è trattato certamente di questioni legate ad aspetti di carattere logistico e di gestione degli spazi e delle abitudini “urbane” vissute nella quotidianità, come la carenza dei servizi di trasporto o l’ampliamento delle distanze tra i luoghi della città. Tali circostanze hanno generato un diffuso senso di spaesamento accentuato dalla mancanza di un centro storico, considerato da sempre un luogo collettivo particolarmente importante, in cui tutti i servizi e i luoghi di aggregazione erano concentrati e fungevano da punto di ritrovo dell’intera popolazione. In questo scenario nasce il gruppo di pedagogia dell’emergenza dell’Università degli Studi dell’Aquila coordinato dal Prof. Alessandro Vaccarelli, con l’obiettivo di studiare il rapporto delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi con la città dell’Aquila e l’impatto dell’emergenza su aspetti di ordine pedagogico, tramite interventi educativi e diverse forme di ricerca-azione. In una prima fase le ricerche sono state condotte anche avvalendosi della collaborazione internazionale con il Grupo de Innovación Educativa “Aretè” dell’Università Politecnica di Madrid (Calandra, González e Vaccarelli, 2016) e qui riportiamo una sintesi dei risultati ottenuti per delineare lo sfondo socio-pedagogico in cui nascerà SPINP qualche anno dopo.

Tab. 1 - Progetto di ricerca “La mia città”. Stralci di scritture delle bambine e dei bambini dell’Aquila nel 2012

- L’Aquila, la mia città è cambiata dopo il terremoto del 6 aprile 2009.
- L’Aquila prima del terremoto del 6 aprile 2009 era bellissima, c’era tutto, non le mancava nulla.
- La mia città si chiama L’Aquila e prima che facesse il terremoto era bella con chiese, palazzi e negozi, poi il centro pieno di gente, sotto i portici ci si camminava, ora pure però non è bello come una volta perché sono transennati.
- Però prima L’Aquila era una città molto bella ornata da castelli, fontane, chiese e piazze che ora sono in ristrutturazione, c’erano i ragazzi che di sera uscivano e andavano sotto i portici a ridere e scherzare e la gente che camminava sempre con un gelato in mano illuminati dalla luce di lampioni, dalla luna e dal chiaro delle stelle.
- Ora L’Aquila è in restauro con palazzi puntellati, strade con poca gente e chi è o ai Map o ai Progetto Case, per me l’unico desiderio che hanno è di tornare nella propria casa.
- Piazza Duomo invece è perfetta per mangiare un gelato o assistere a un concerto oppure giocare all’aperto.
- A me piace la mia città e non la vorrei mai lasciare.

I lavori di ricerca sono iniziati nel 2012, a tre anni dal terremoto, attraverso l'utilizzo di due principali strumenti: la narrazione e l'educazione *out-door*. I ricercatori hanno chiesto alle bambine e ai bambini coinvolti nel progetto di ricerca di scrivere e disegnare liberamente seguendo il titolo "La mia città" e sono stati raccolti oltre cento testi. Le produzioni che ne sono nate offrono diverse letture possibili del senso di città che i bambini aquilani hanno costruito nel post-emergenza. Volendo individuare alcune delle categorie interpretative venute fuori dall'analisi di questi testi - di cui si riportano solo alcuni brevi stralci esemplificativi (tab. 1) - emerge sicuramente il discorso intorno al terremoto come segno identitario dei giovani scrittori, che spesso si identificano nell'essere cittadini della catastrofe.

Il racconto della provvisorietà, della distruzione, dei mezzi pesanti dei lavori in corso, delle macerie, del panorama modificato dalle gru, non descrive solo un segmento della vita delle bambine e dei bambini, ma il loro intero arco di vita, portando in primo piano la descrizione di un presente caratterizzato da elementi di negatività, contrapposto ad un passato descritto con nostalgia, come qualcosa di bello che difficilmente si tornerà ad avere. Allo stesso tempo, le parole delle bambine e dei bambini aquilani, rimandano ad alcuni aspetti che vale la pena sottolineare e tenere presenti per meglio comprendere gli effetti dell'emergenza sul tessuto sociale della città. Emerge, infatti, la voglia di restare, di rintracciare la bellezza e la potenzialità dello spazio in cui si vive. Emerge la dimensione dell'incontro, del piacere della fruizione degli spazi comuni per la condivisione di esperienze ludiche, culturali, educative. Emerge quel senso di appartenenza e di comunità che si costituisce come fattore protettivo di resilienza ma anche di resistenza, capace di fare leva sulle risorse, sui legami, sulla solidarietà, per esercitare una cittadinanza consapevole e per prendersi cura di quello spazio, insieme (Vaccarelli, 2012; Di Genova, Ferretti e Puglielli, 2019).

Come afferma Vaccarelli (2012, p. 729):

la città educa, e, dunque, attraverso i suoi spazi simbolici, architettonici, storici, sociali, diremmo anche istituzionali, continuamente segnala ai suoi membri i saperi, i valori, i comportamenti necessari al vivere insieme, costruttori di quel senso di appartenenza e di identità che accompagna, come primo imprinting, gli individui nei loro percorsi di vita sociale, anche quando ci si sposta nello spazio e si cambia luogo di vita; e la città è "educata", dunque la città e i cittadini insieme intesi come "cittadinanza" (la comunità degli individui, e con essa anche il senso del vivere sociale e l'insieme dei diritti e dei doveri che lo accompagnano), sono il frutto di un lavoro pedagogico di costruzione e ricerca di nessi, di selezione dei valori, della gestione dei tempi e degli spazi, per rendere la città ai cittadini e i cittadini alla città.

Appare chiaro come, assieme a tutte le mancanze e ai vuoti generati dalla catastrofe, sia venuta a mancare quella che potremmo definire «città educante» (Frabboni e Guerra, 1991). Questo ha creato conseguenze dirette sulla possibilità delle bambine e dei bambini nati a L’Aquila, negli anni a ridosso del terremoto, di costruire il proprio percorso identitario, individuale e collettivo, attorno all’esperienza comunitaria e a tutto ciò che ad essa si accompagna in termini di vivere, sperimentare e fare esercizio di democrazia come pratica educativa deweyanamente intesa (Dewey, 1992). Si tratta di quella «generazione dei senza città» come spiega Vaccarelli (2012; 2013; 2015), la quale, essendo stata privata di memoria storica, incontra grandi difficoltà a individuare le proprie radici e a vivere e crescere “nella” e “con la” propria città, con conseguenze dirette sullo sviluppo del senso di appartenenza che, in questo caso, si costruisce e si identifica nel contesto emergenziale.

La riapertura delle scuole e la ripresa delle attività didattiche nei MUSP (Moduli ad Uso Scolastico Provvisorio) hanno rappresentato un primo significativo momento di sostegno alla resilienza, garantito dall’impegno dell’istituzione scolastica nel ri-accogliere la comunità entro uno spazio comune. Tale spazio, anche se precario per sua stessa denominazione, offre caratteristiche di sicurezza strutturale, in alcuni casi di innovazione nella strumentazione didattica, logistica e di arredamento e si configura come base da cui ripartire nell’incontro e nella relazione tra le persone.

Per meglio approfondire questi aspetti, il gruppo di ricerca di pedagogia dell’emergenza ha svolto un’analisi dei bisogni dalla quale è emerso come fosse necessario, nello scenario del post-emergenza, porre il focus su alcune azioni utili volte a far vivere la realtà scolastica in maniera consapevole e incline a quei processi indispensabili alla ricostruzione sociale e culturale. Per avviare tali processi si è ritenuto proficuo individuare metodologie educative e didattiche innovative utili ad approfondire il tema dell’educazione alla cittadinanza in presenza di situazioni emergenziali e post-emergenziali legate a catastrofi naturali e ambientali e a fattori di crisi sociale ed economica. Con la finalità generale di supportare gli insegnanti e gli operatori attraverso percorsi formativi e laboratoriali nasce il progetto di ricerca *Outdoor training e cittadinanza* che si è svolto proprio con questi presupposti.

Focus di interesse sono stati i livelli di stress ambientale, rilevato attraverso la somministrazione del test di Fay e la socialità delle alunne e degli alunni osservata tramite il sociogramma di Moreno (Vaccarelli, Ciccozzi e Fiorenza, 2016). I percorsi laboratoriali di ricerca-azione si sono svolti passando per varie fasi che hanno preso avvio con la scoperta del territorio attraverso l’uso di *google maps* come strumento per rintracciare sulla carta i punti di riferimento quali la propria casa, la scuola e i luoghi maggiormente frequentati dai partecipanti alla ricerca, al fine di stimolare consapevolezza

del territorio. La fase successiva del percorso ha portato le alunne e gli alunni nel centro storico della città, alla scoperta di monumenti e piazze principali dei quali hanno appreso informazioni di rilevanza storica e culturale grazie all'osservazione attraverso i cinque sensi. La tecnica *outdoor* ha previsto giochi all'aperto finalizzati alla promozione di comportamenti solidali e cooperativi e all'esercizio di forme di cittadinanza attiva (attaccamento ai luoghi, cura degli spazi urbani, ricerca di soluzioni ai problemi sociali e a quelli legati alla ricostruzione). Altro aspetto di primaria importanza è stato rappresentato dalla presa di coscienza delle capacità di resilienza e delle capacità di *problem solving* da parte delle alunne e degli alunni (Calandra, González e Vaccarelli, 2016).

Durante tutto il percorso i giovani partecipanti al progetto hanno tenuto un diario di bordo personale, portato avanti di volta in volta al termine di tutte le attività. Le alunne e gli alunni hanno potuto così raccontare le proprie emozioni, idee, osservazioni, sensazioni e convinzioni. Il diario è stato strutturato con diversi strumenti: qualitativi nel caso di domande aperte e disegni, quantitativi con scale e schede di osservazione. Tutto ciò ha permesso alle ragazze e ai ragazzi di completare il processo di riflessione sulle esperienze vissute, facendole proprie, ed ai ricercatori di raccogliere numerosi dati per la valutazione del percorso.

I risultati della ricerca, presentati in vari convegni e articoli scientifici, sono stati divulgati al grande pubblico attraverso un documentario pedagogico ("Ri-torno al futuro. L'Aquila 5 anni dopo: che ne pensano i ragazzi" - Regia di Luca Cococchetta) pubblicato sul sito di Rai Scuola¹².

In questa sede, a scopo esplicativo e volendo riportare solo alcuni dei risultati di questa ricerca (fig. 1), sembrano significativi quelli relativi alla capacità di risposta allo stress ambientale delle bambine e dei bambini aquilani:

si osserva che le differenze più rilevanti riguardano le buone capacità di adattamento (14,8 % gruppo di controllo vs. 6,4% gruppo aquilano), la percezione dello stress come accettabile (31,5 % vs. 15,4 %) e la negazione dello stress (34,6 % vs. 29,7 %). (Vaccarelli, Ciccozzi e Fiorenza, 2016, pp.101-102).

¹² <https://www.raiscuola.rai.it/storia/articoli/2021/01/Ri-torno-al-futuro--da110489-26f7-4c0e-99d9-1d6efece7731.html>.

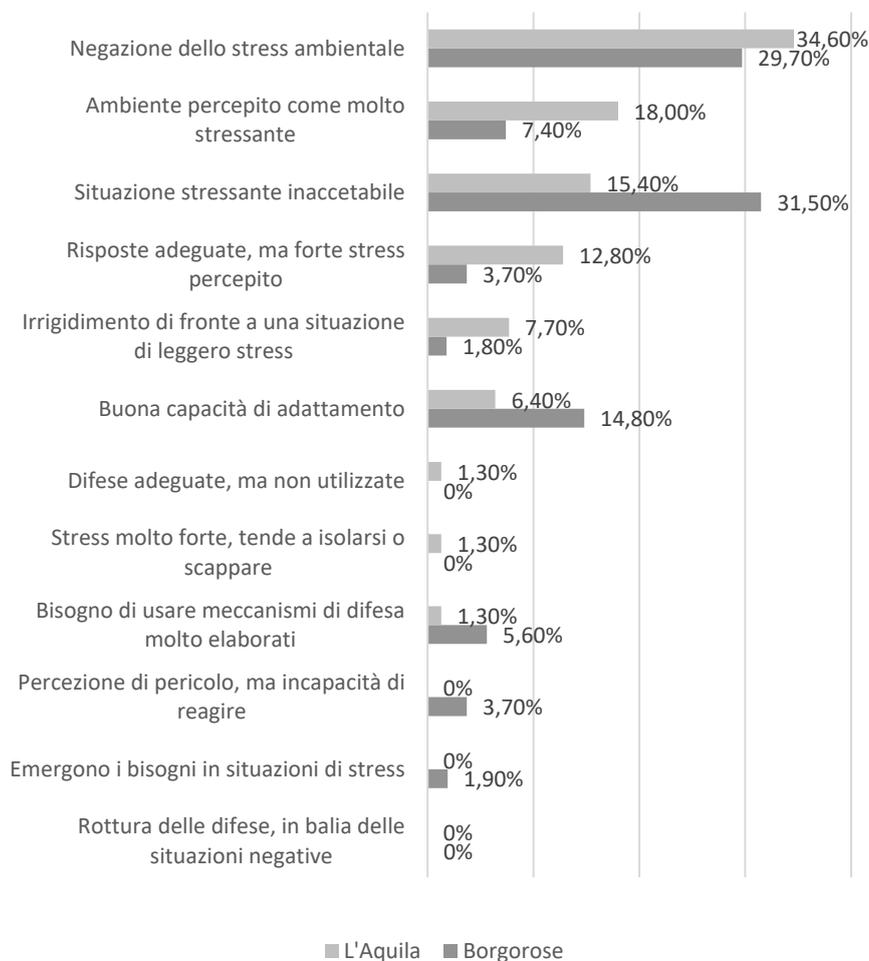


Fig. 1 - Capacità di adattamento e risposte di coping nei 2 gruppi (bambini dell'Aquila e gruppo di controllo).

Questo scenario lascia già intravedere quelle che si sono delineate come situazioni di rischio educativo ad una osservazione in chiave pedagogica. Come messo in luce dalla situazione aquilana, per selezionare i fattori che incidono sui livelli di povertà educativa, è necessario prendere in considerazione l'esperienza globale degli individui, con uno sguardo che coinvolge la scuola, la famiglia e il territorio come aree di produzione e fruizione di esperienze educative in stretta vicinanza e inter-dipendenza. Tutti i fattori elencati sono soggetti a grande vulnerabilità rispetto al verificarsi di un'emergenza e,

come abbiamo visto nell'esperienza aquilana, rappresentano significativi fattori di rischio educativo. In una situazione di emergenza tali aspetti - da quelli individuali a quelli collettivi e territoriali - vengono in qualche modo coinvolti nello stato di crisi, inteso come circostanza inaspettata che quindi richiede un intervento immediato, un mutamento dei punti di vista e delle pratiche messe in atto, comprese quelle educative. Le emergenze, dunque, generano condizioni entro cui la povertà educativa può prodursi e riprodursi, può essere amplificata laddove già pre-esistente, rischiando di divenire tratto caratterizzante e strutturale di un territorio e di un contesto sociale.

A distanza di dieci anni dal terremoto dell'Aquila, c'è ancora molto da fare per garantire ai bambini, ai ragazzi, alle famiglie e alla popolazione tutta la possibilità di una "riappropriazione" autentica e realmente concreta, potremmo dire quotidiana, della città. Perlopiù gli spazi del centro storico fanno da scenario alla vita serale e notturna e vedono come protagonisti i giovani e gli studenti universitari. Invece, per le famiglie, il centro della città è sempre poco attrattivo a causa della ancora troppo scarsa e insicura offerta di occasioni culturali, ma anche commerciali, da vivere. Nel 2019 la fruizione del centro storico da parte di bambine, bambini e genitori è in linea di massima ancora legata ai momenti aggregativi organizzati da associazioni e da iniziative comunali che, seppure importanti e significative, spingono a frequentare il centro città per partecipare ad appuntamenti prestabiliti ed eterodiretti. Le uscite spontanee si limitano, generalmente, alla frequentazione dei pochi parchi pubblici. Non esiste, al centro dell'Aquila, un luogo gratuito, pubblico e a misura di bambino che favorisca la socialità e lo sviluppo della creatività. Tutto questo avviene in uno scenario in cui l'interazione sociale diventa strumento fondamentale perché la comunità possa ri-costruire una nuova realtà condivisa. Di cruciale importanza è quindi la predisposizione di un luogo di incontro e interazione tra le persone per il recupero della collettività dopo la catastrofe. In questa situazione di forte fragilità sociale, emerge una carenza legata alla mancanza di una strategia complessiva che possa unire gli sforzi di istituzioni e società civile, mettendo a sistema le iniziative realizzate in questi anni, principalmente dal terzo settore, consentendo alle famiglie di ritornare ad essere partecipi del destino della loro città e avere finalmente uno spazio di incontro e confronto nel centro dell'Aquila. Il progetto "Solo Posti in Piedi. Educare oltre i banchi", nasce proprio con l'intenzione di rispondere a questo bisogno. Il progetto, nato come azione di contrasto alla povertà educativa, ha l'obiettivo specifico di riportare i bambini, le famiglie e l'intera "comunità educante" al centro della città grazie alla cogestione di una ludoteca comunale: luogo di aggregazione, fruizione, produzione di cultura e sviluppo di nuove forme di cittadinanza.

4.2 Il progetto “SPINP”

Il progetto “Solo Posti in Piedi. Educare oltre i banchi” nasce nell’alveo delle esperienze progettuali promosse e finanziate dall’Impresa Sociale Con i Bambini che, come illustrato nel capitolo 1 del presente volume, dal 2016 hanno attraversato il Paese da Nord a Sud, adattandosi, di volta in volta, alle esigenze dei territori su cui operavano.

Il bando “Nuove Generazioni”¹³ è stata l’occasione per aprire collaborazioni e partenariati ad ampio respiro che hanno coinvolto: enti pubblici (Comune e Università degli studi dell’Aquila), nove associazioni (Brucaliffo, Bibliobus, Nati nelle Note, Ass. Koinonia, Atelier Kontempo’raneo, Esprit Film s.u.r.l., Ass. Fablab, MuBAQ - Museo dei bambini L’Aquila, UISP Comitato Territoriale L’Aquila - Unione Italiana Sport per Tutti), quattro scuole (Istituto Comprensivo Gianni Rodari, Direzione Didattica Silvestro dell’Aquila, Direzione Didattica Amiternum, Direzione Didattica Galileo Galilei) e l’Ente di valutazione (Fondazione LABOS - Laboratorio per le Politiche Sociali).

La costruzione dell’idea progettuale ha visto interessate tutte le realtà partner che hanno messo a disposizione dei destinatari le proprie potenzialità nei diversi campi di azione specifici. L’intero percorso di progettazione partecipata è stato finalizzato da un lato all’ascolto dei bisogni delle famiglie, dall’altro a far sì che le famiglie divenissero protagoniste nella formazione dei loro figli, avendo rilevato un contesto in cui le ricerche scientifiche hanno stabilito che i bambini che vivono una situazione post-emergenziale subiscono, anche a distanza di anni, le pressioni ambientali e risentono di un supporto genitoriale a sua volta indebolito dalle condizioni generali di stress psicosociale (Vaccarelli, Ciccozzi e Fiorenza, 2016).

Il progetto inizialmente si sarebbe dovuto sviluppare su trenta mesi. In seguito all’emergenza sanitaria dovuta alla pandemia è stata concordata una proroga con l’impresa sociale che ha prolungato le attività progettuali fino

¹³ Bando che l’Impresa Sociale Con i Bambini rivolge agli enti di Terzo settore e al mondo della scuola con l’obiettivo di mettere in campo progetti di contrasto alla povertà educativa minorile. Scopo del bando è quello di promuovere il benessere e la crescita armonica dei minori nella fascia di età 5-14 anni, in particolare di quelli a rischio o in situazione di vulnerabilità: di tipo economico, sociale, culturale, richiedendo progetti in grado di promuovere e sviluppare competenze personali, relazionali, cognitive dei ragazzi. I progetti devono essere in grado di incidere in modo significativo sia sui loro percorsi formativi che su quelli di inclusione sociale, attraverso azioni congiunte “dentro e fuori la scuola”, sviluppando e rafforzando l’alleanza, le competenze, il lavoro e la capacità di innovazione dei soggetti che si assumono la responsabilità educativa (“comunità educante”) e prevenendo precocemente varie forme di disagio: dispersione e abbandono scolastico, bullismo e altri fenomeni di disagio giovanile. <https://bit.ly/3fhGcbH>.

ad ottobre 2022. La struttura complessiva prevede un graduale avvicinamento, sia dentro che fuori le scuole, di bambini e famiglie, tramite azioni ludico-educative preliminari per la co-gestione con le associazioni cittadine di una ludoteca comunale. La finalità è quella di promuovere l'autostima e la fiducia di tutti gli attori della comunità educante.

Nello specifico tra gli obiettivi che hanno mosso le azioni di SPINP abbiamo:

- migliorare la qualità della vita delle famiglie aquilane tramite la possibilità di fruire di un luogo di aggregazione in centro;
- contribuire allo sviluppo della creatività e socialità nei bambini informando i genitori sulle opportunità formative presenti in città;
- contribuire a ridurre le diseguaglianze per l'accesso dei bambini ad attività extrascolastiche attraverso forme di *welfare* comunitario integrato.

Il percorso previsto dal progetto è distribuito per fasi e si articola in azioni che possono essere così sintetizzate (fig. 1):

- *“incursioni pacifiche”* durante l'orario scolastico. Tutte le associazioni hanno svolto dimostrazioni a sorpresa per i bambini, ma con la collaborazione attiva degli insegnanti, stimolando così l'interesse verso le discipline proposte (danza, musica, arti teatrali e circensi, fabbricazione digitale, sport e sana educazione, arte contemporanea, ludicità, avvicinamento alla lettura, video-making).
- *Percorsi laboratoriali in orario scolastico e extrascolastico*. L'azione prevede l'attivazione di percorsi laboratoriali nelle classi, nelle sedi delle associazioni (orario extrascolastico) e l'attivazione di due scuole estive; ciascuna associazione ha in carico l'organizzazione e la predisposizione dei laboratori.
- *Scuole aperte*. Organizzazione di Open Day all'interno delle scuole coinvolte con una duplice finalità: informare, sensibilizzare e responsabilizzare le famiglie su tematiche legate alla povertà educativa e migliorare e rafforzare le relazioni tra bambini e insegnanti, insegnanti e genitori, bambini e genitori.
- *Performance interattive itineranti nel centro della città*. Organizzazione di momenti aggregativi e di coinvolgimento delle famiglie e dei bambini tramite le arti circensi, la musica, la danza, le arti visive e digitali e lo sport, organizzate dalle associazioni partner del progetto nel centro della città.
- *Co-gestione della ludoteca*. Le famiglie destinatarie del progetto saranno coinvolte in un percorso partecipativo condotto dal laboratorio “Cartolab” della Cattedra di Geografia coordinata dalla Prof.ssa Lina Calandra

dell'Università degli Studi dell'Aquila, con la finalità di redigere un regolamento per l'allestimento e il funzionamento dello spazio da destinare alla co-gestione delle famiglie e delle associazioni partner del progetto.

- *Monitoraggio e valutazione.* Svolto dall'Università degli Studi dell'Aquila (cattedra di Pedagogia generale e sociale) con la finalità di verificare l'andamento delle azioni progettuali, di questa azione si darà conto in modo più dettagliato nei successivi paragrafi.

La composizione eterogenea del partenariato, il coinvolgimento di attori istituzionali e la finalità di partecipazione e co-gestione di uno spazio pubblico, fanno del progetto SPINP un'esperienza di innovazione pedagogica marcatamente orientata alla costruzione di una comunità educante consapevole e partecipe.

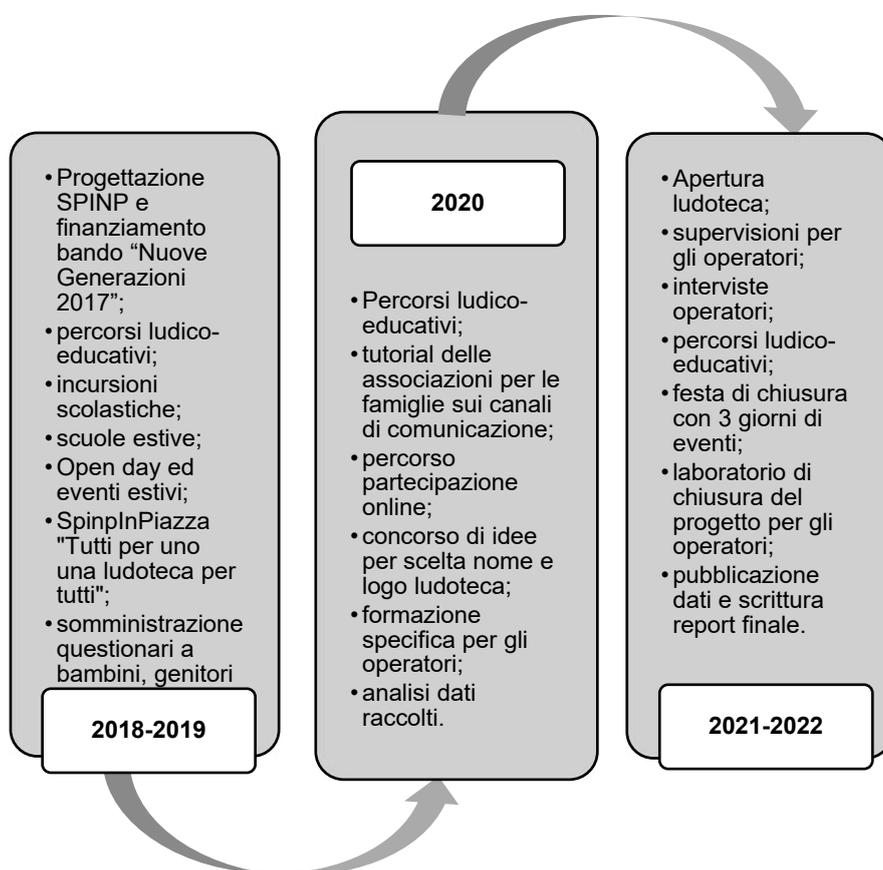


Fig. 1 - Sommario grafico delle principali azioni del progetto SPINP

4.3 Il disegno di ricerca di monitoraggio. Ri-progettare l'azione educativa per fronteggiare le emergenze

Le azioni di monitoraggio qui presentate, inserite in SPINP, sono state svolte dal mese di gennaio 2019 al mese di ottobre 2022. Il risultato previsto come *output* generale consiste nella redazione di un rapporto dettagliato sui livelli di povertà educativa presenti nella città dell'Aquila, per indicare modelli e buone pratiche da diffondere presso le altre comunità educanti.

Il ruolo dell'Università degli Studi dell'Aquila, come partner attivo del progetto, è stato quello di dare un impianto teorico e una supervisione scientifica alle azioni progettuali, valorizzandone il ruolo educativo nell'ottica della pedagogia sociale. Già nella fase progettuale l'Università ha lavorato per raccogliere i dati necessari alla progettazione e per rilevare le informazioni preliminari utili all'organizzazione del progetto, alla logistica e alla scelta delle metodologie da utilizzare.

Nella prima annualità (2019) è stata monitorata l'attività progettuale riguardante i laboratori nelle scuole, con la somministrazione di questionari ad alunni, insegnanti e famiglie, per rilevare i bisogni educativi dei bambini e delle bambine con modalità concordate insieme ai formatori e agli insegnanti nelle scuole. I dati riguardanti questa fase di monitoraggio saranno riportati nel dettaglio nel capitolo cinque del presente volume. L'Università ha anche partecipato attivamente alle attività laboratoriali attraverso l'organizzazione e la realizzazione di percorsi formativi nelle classi, finalizzati al miglioramento delle relazioni sociali e all'alfabetizzazione emotiva. Inoltre ha contribuito alla realizzazione degli Open day creando momenti di confronto tra bambini, insegnanti, famiglie e comunità locale.

Purtroppo la rilevazione per la seconda annualità, che avrebbe dovuto seguire le stesse procedure della prima, ha subito una battuta d'arresto a causa dell'emergenza SARS-CoV-2 che ha portato nei primi mesi del 2020 ad un lungo *lockdown* e all'introduzione della didattica a distanza (DAD) nelle scuole, alla chiusura di ogni spazio di aggregazione sociale e al conseguente isolamento della comunità intera.

La pandemia ha portato ad una riprogettazione costante delle azioni e delle attività. In particolare sono venute meno alcune delle azioni che l'Università avrebbe dovuto monitorare. Nel lasso di tempo in cui le attività in presenza sono state congelate dagli eventi socio-sanitari, le azioni di monitoraggio si sono concentrate sull'analisi dei dati raccolti nel primo anno e sul sostegno agli operatori al fine di trovare una nuova modalità operativa che rispettasse le nuove norme vigenti in materia sanitaria e che, nello stesso tempo, potesse andare incontro alla nuova emergenza sociale generata. La

povertà educativa, infatti, include la mancanza di opportunità di costruire relazioni sociali, a maggior ragione in una città che arriva da un'emergenza sismica e ancor più difficile con il distanziamento sociale dettato dalla pandemia. Le relazioni hanno bisogno di spazi in cui dispiegarsi, pertanto, in mancanza di luoghi di incontro e di percorsi relazionali, è stata fortemente preclusa la possibilità di interazione tra le persone, che sarebbe stata cruciale nel recupero della collettività dopo la catastrofe. A tal proposito nel ripensare le azioni progettuali si è mantenuto il focus sulla ricerca di nuove modalità per mantenere un contatto con la comunità, le famiglie e le scuole. Gli operatori delle associazioni hanno prodotto dei tutorial, diffusi su YouTube, sui *social network* del progetto e sui canali di comunicazione delle scuole, al fine di dare spunti per attività ludico-educative da fare a casa con i genitori e far sentire meno soli i bambini.

Durante il periodo del distanziamento sociale, le azioni di monitoraggio si sono concentrate sui percorsi di partecipazione, avviati in modalità *online*. I percorsi hanno coinvolto tutti i partner del progetto, gli esponenti di molte delle realtà socio-culturali della città, insieme ai singoli cittadini, per la redazione del testo del regolamento che ha istituito il servizio di ludoteca da parte della Giunta comunale e per la programmazione delle attività.

Non appena le condizioni sanitarie lo hanno permesso SPINP ha risposto concretamente al bisogno di contribuire alla rinascita socio-culturale e relazionale del centro storico dell'Aquila, tramite l'attivazione di una ludoteca comunale in centro, luogo di fruizione, produzione di cultura e sviluppo di nuove forme di cittadinanza. Nello specifico nel settembre 2021 è stata inaugurata la ludoteca comunale "Il Piccolo Mondo" rimasta aperta fino a giugno 2022, in una struttura localizzata nel centro città, presso il "Parco del Sole", gestita dalle associazioni che hanno lavorato nel progetto.

Nell'ultimo anno di SPINP una nuova emergenza ha fatto sentire la sua influenza sulle azioni progettuali, lo scoppio della guerra in Ucraina e la fuga di bambini e famiglie nel nostro paese. La città dell'Aquila ha dimostrato una grande forza nell'accogliere il popolo ucraino, mettendo in campo tutta la pregressa esperienza vissuta nel terremoto, sia come popolazione "sfolata" che come comunità ricostruita. Non di meno, la ludoteca e i suoi operatori, immediatamente si sono attivati per offrire la migliore accoglienza ai bambini ucraini e alle loro famiglie, nel tempo di permanenza nella nostra città. L'Università si è occupata di realizzare degli incontri formativi rivolti agli operatori SPINP, specifici sull'accoglienza dei bambini in fuga dalla guerra e delle famiglie in emergenza, in quanto la ludoteca si è trovata ad accogliere diversi nuclei familiari nelle attività di gioco libero predisposte.

Tra le azioni di monitoraggio dell'Università, previste per l'ultima annualità, sono state realizzate le interviste agli operatori, per le rilevazioni qualitative inerenti l'esperienza vissuta (quest'ultima azione verrà approfondita meglio nel capitolo sei del presente volume). In contemporanea sono stati avviati gruppi di supervisione a cadenza mensile per il personale che operava nella ludoteca (per un approfondimento dell'azione di supervisione rimandiamo al capitolo sette del presente volume). Infine, l'Università ha redatto un report finale riportante i dati ottenuti dalle azioni di monitoraggio, offrendo una panoramica teorica e metodologica che ha fatto da cornice alle azioni progettuali di SPINP.

5 Il primo studio sul contrasto alla povertà educativa a L'Aquila

5.1 Introduzione e scopo del lavoro

Questo primo studio nasce dall'esigenza di esplorare la presenza della povertà educativa e le modalità attraverso cui si manifesta nei contesti emergenziali ed in particolare nel territorio aquilano. Per la nostra ricerca abbiamo tenuto presente che il territorio aquilano era stato colpito da più di un sisma, prima dal terremoto del 2009 e successivamente da quelli del 2016 e 2017 del centro Italia, che seppure non hanno avuto conseguenze dirette, hanno comunque riportato danni di natura psico-sociale sul territorio (come descritto più approfonditamente nel paragrafo 2.3). Nell'esplorare i fattori che concorrono a produrre o esacerbare situazioni di povertà educativa in contesti di emergenza occorre individuare quali siano le dimensioni che subiscono variazioni significative a seguito dell'evento emergenziale (Isidori e Vaccarelli, 2013) e come e in che misura si correlino a quelle che compongono il costrutto di povertà educativa (Di Genova, 2020).

L'obiettivo specifico è quello di seguire l'andamento delle azioni di contrasto previste dal progetto. Tale azione consente di individuare i punti di forza e quelli che necessitano di una attenzione particolare in relazione al contesto di riferimento.

Nello specifico, da gennaio a maggio 2019, è stata monitorata l'attività progettuale riguardante i laboratori nelle scuole, prendendo in considerazione tutte le classi coinvolte nell'azione come target di ricerca.

5.2 Metodologia di lavoro

Per dare avvio alla ricerca sono state svolte una serie di riunioni che hanno coinvolto lo staff di monitoraggio, i rappresentanti delle associazioni e il personale docente direttamente interessato nella progettualità, per concordare le modalità di somministrazione degli strumenti e per favorire il passaggio delle informazioni utili alla corretta compilazione e restituzione del materiale. La scelta di campo dal punto di vista metodologico è stata quella della ricerca-azione (Benvenuto, 2015), un tipo di indagine che può essere definita come lo studio di una situazione didattica e sociale che alimenta e viene alimentata dall'azione, con lo scopo di sviluppare «giudizi pratici» in «situazioni concrete» (Nuzzaci, 2018, p. 140). Il monitoraggio infatti consente non solo di verificare l'efficacia e dunque il raggiungimento di specifici obiettivi, ma anche di formulare proposte più generali e modelli di intervento utili eventualmente ad altri contesti e ad altre comunità educanti con caratteristiche simili. Pertanto le domande di ricerca a cui si è tentato di dare risposta sono state:

- come si manifesta la povertà educativa a L'Aquila?;
- quali dimensioni di povertà educativa sono maggiormente colpite a L'Aquila?;
- esiste una relazione tra tali dimensioni e l'evento sismico che ha colpito la città nel 2009?;
- quale impatto hanno i laboratori di Solo Posti in Piedi su:
 - interessi culturali delle alunne e degli alunni coinvolti nelle azioni progettuali?;
 - relazioni sociali nelle classi coinvolte?.

Nel caso specifico la popolazione di riferimento è composta da tutti i beneficiari diretti e indiretti delle azioni previste: genitori, insegnanti e alunni delle 30 classi destinatarie, si tratta nello specifico di 8 classi terze, 12 classi quarte, 8 classi quinte di scuola primaria e 2 classi prime di scuola secondaria di primo grado, per una fascia di età che va dagli 8 agli 11 anni. Il numero complessivo degli alunni è di 625 unità, a cui corrispondono 625 genitori e 30 insegnanti (1 per ogni classe presa in considerazione), per un totale di 1.280 soggetti raggiunti. Sono stati raccolti 29 questionari per gli insegnanti, 548 questionari per i genitori e 565 questionari per gli alunni.

Per conseguire gli obiettivi di monitoraggio sono stati predisposti, come strumenti di analisi, dei questionari differenziati per le tre tipologie di soggetti interessati dalla ricerca. I questionari semi-strutturati sono stati progettati con domande a risposta multipla, scale, scale di tipo Likert, domande a risposta aperta (Lucisano e Salerno, 2002). La scala Likert fu ideata dallo

psicometrico americano Rensis Likert nel 1932 con lo scopo di elaborare un nuovo strumento, più semplice rispetto ad altri, per la misurazione di opinioni e atteggiamenti, molto utilizzata perché di facile costruzione. È costituita da una serie di affermazioni (*item*) semanticamente collegate agli atteggiamenti su cui si vuole indagare: ciascun *item* rileva lo stesso concetto sottostante, per questo motivo è una scala unidimensionale. Gli *item* sono presentati agli intervistati sotto forma di batterie. L'intervistato è chiamato ad esprimere il suo grado di accordo/disaccordo con ciascuna affermazione scegliendo tra cinque o sette modalità di risposta che vanno da: completamente d'accordo, d'accordo, incerto, in disaccordo, in completo disaccordo (nella versione originale utilizzata da Likert (1932) vengono così definite: strongly agree, agree, uncertain, disagree, strongly disagree).

I tre strumenti contemplano, al fine di consentire comparazioni, numerose domande in comune. Per perfezionare la loro comprensibilità, la congruenza complessiva della loro "architettura", la coerenza e la copertura semantica delle domande e delle risposte chiuse, i questionari sono stati sottoposti a *try-out*.

Si è scelto di utilizzare i questionari in forma cartacea poiché le scuole coinvolte non sono in possesso dei mezzi necessari per permettere a tutti gli studenti e agli insegnanti di connettersi contemporaneamente alla rete. Alcune scuole hanno dichiarato, infatti, di avere a disposizione un solo *tablet* a classe, permettendo quindi l'uso di questo strumento ad un bambino per volta, il che avrebbe richiesto loro un eccessivo dispendio di tempo.

La forma *on-line*, preferibile da un punto di vista di economia di tempo per il trattamento dei dati, non è stata utilizzabile.

Il numero di persone da raggiungere per la somministrazione ha portato a scegliere, in fase di disegno della ricerca, la modalità dell'auto-somministrazione. Ogni classe ha ricevuto un plico contenente:

- una lettera di accompagnamento nella quale sono state esplicitate le istruzioni per la compilazione e la restituzione dei questionari (si veda Allegato 1 in Appendice);
- i questionari per la compilazione da parte dei bambini (si veda Allegato 2 in Appendice);
- il questionario per la compilazione da parte degli insegnanti (si veda Allegato 3 in Appendice);
- i questionari per la compilazione da parte dei genitori (si veda Allegato 4 in Appendice);
- modulo di consenso informato per insegnanti;
- consenso e autorizzazione per la compilazione dei questionari da parte degli alunni;
 - modulo di consenso informato per genitori.

Per ragioni legate alla privacy non è stato possibile collegare i questionari compilati dalle alunne e dagli alunni con quelli dei genitori, per questo motivo i dati sono stati analizzati in forma aggregata per tipologia di destinatari e per gruppi classe.

Di seguito saranno descritte le modalità di somministrazione e gli strumenti suddivisi per tipologia di partecipanti.

Il *questionario per la rilevazione dei dati relativi agli studenti* delle classi coinvolte nelle azioni di SPINP, è stato somministrato in orario scolastico con la collaborazione delle docenti referenti del progetto. Trattandosi di compilazione da parte di soggetti minori, seppure in forma anonima, tale strumento ha richiesto la predisposizione di una specifica documentazione, redatta dal Responsabile della protezione dati - Università degli Studi dell'Aquila - per:

- raccogliere il consenso dei genitori alla compilazione dei dati dei minori (ai sensi r.eu.679 art. 6, com. 1 lett.a);
- richiedere l'autorizzazione alla compilazione dei questionari, chiarendo l'impegno a rispettare in modo assoluto la *privacy* dei soggetti, secondo il principio del segreto professionale;
- l'informativa relativa al trattamento dei dati personali.

È stato richiesto alle insegnanti di accertarsi che la documentazione fosse riconsegnata, firmata da entrambi i genitori degli alunni o da un tutore esercitante la patria potestà, prima di procedere alla somministrazione.

Nel questionario rivolto agli alunni beneficiari sono stati rilevati dati anagrafici, dati sulla fruizione di strumenti tecnologici, di attività sportive, ricreative e culturali, sulla socialità e il tempo libero, sull'idea di città e di ludoteca. Sono stati rilevati anche indicatori che permettono di fare delle valutazioni delle attività svolte nell'ambito del progetto SPINP, attraverso una somministrazione pre e una post-attività laboratoriali.

È stato chiesto alle insegnanti responsabili del progetto di effettuare, con il supporto dello staff della ricerca, una prima somministrazione antecedente all'inizio del percorso laboratoriale previsto come attività progettuale e, una successiva alla fruizione dell'esperienza. Un quadro riassuntivo delle dimensioni e delle variabili esplorate è riportato nella tab. 2, mentre una versione integrale del questionario è riportata tra gli allegati.

Tab. 2 - Le dimensioni e le variabili esplorate nel questionario bambini (pre e post laboratorio)

Dimensioni e variabili del questionario bambini pre-attività laboratoriali

Dati generali: data - classe - scuola - sesso - residenza, domicilio. **Utilizzo delle tecnologie:** fruizione di TV, computer, smartphone. **Tempo libero:** giochi preferiti - luoghi frequentati - attività extra scolastiche - figura di cura - gradimento attività ludiche, sportive e creative. **Fruizione di cultura fuori casa:** luogo di vacanza - frequenza attività culturali. **Fruizione di cultura in casa:** ambienti e strumenti posseduti - libri posseduti. **Socialità:** abilità pro-sociali - numero amici in classe. **Percezione di sé:** possesso di talenti o passioni. **L'Aquila:** interesse per la Ludoteca - idea della città.

Dimensioni e variabili del questionario bambini post-attività laboratoriali

Dati generali: data - classe - scuola. **Gradimento e soddisfazione:** conoscenze acquisite - grado di coinvolgimento - **Atteggiamenti verso l'attività svolta.** **Tempo libero:** preferenze attività ludiche, sportive e creative. **Socialità:** abilità prosociali - numero amici in classe.

Il questionario per la rilevazione dei dati relativi agli insegnanti contiene, così come quello dedicato agli alunni, due sezioni da compilare precedentemente e successivamente ai percorsi laboratoriali. Questo al fine di fare delle valutazioni rispetto all'andamento delle attività proposte anche dal punto di vista dei docenti. Attraverso questo strumento sono state esplorate le seguenti dimensioni: considerazioni sulla città in relazione all'emergenza e al post-emergenza, svantaggio sociale degli alunni, situazione della classe, presenza di problemi specifici in classe, coinvolgimento e partecipazione nelle attività scolastiche, socialità in classe, scelte didattiche e partecipazione a progetti/laboratori/gite. Per ogni classe è stato individuato un docente incaricato di riempire il questionario. È stato richiesto che nessun insegnante lo compilasse per più di una classe, al fine di evitare sovrapposizioni di dati, in particolare rispetto alle dimensioni personali. Nello stesso tempo, i docenti sono stati invitati al confronto con il resto del *team* per le questioni riguardanti la situazione globale della classe.

Nella tabella che segue (tab. 3) sono riportate le dimensioni e le variabili indagate attraverso lo strumento in oggetto di descrizione.

Tab. 3 - *Le dimensioni e le variabili esplorate nel questionario insegnanti (pre e post laboratorio)*

Dimensioni e variabili del questionario insegnanti pre-attività laboratoriali

Dati generali: data - classe - scuola - sesso - età - anni di servizio - ambito di insegnamento - residenza. **Vita a L'Aquila:** percezione del rischio per i minori nel post-emergenza - percezione del benessere della popolazione nel post-emergenza - ubicazione scuola nel post emergenza - valutazione dell'esperienza nell'eventuale ubicazione provvisoria della scuola - ludoteche. **Svantaggio sociale degli alunni:** strategie di intervento. **Situazione della classe:** tempo scuola - N. Tot. Alunni - N. Maschi - N. Femmine - grado di collaborazione delle famiglie con la scuola - presenza di talenti o passioni - presenza di talenti o passioni non valorizzati - N. alunni con difficoltà a raggiungere un livello adeguato nel profitto scolastico - livello di profitto ripartito per discipline. **Presenza di problemi specifici in classe (n. maschi e n. femmine):** svantaggio socioeconomico - disabilità psicofisica/motoria/sensoriale - disagio sociale o relazionale - disturbi specifici di apprendimento - apprendimento dell'italiano come seconda lingua - nessun problema da rilevare - N. situazioni multiproblematiche. **Propensioni degli alunni** (con riferimento alla teoria delle intelligenze multiple di Gardner): logico-matematica - linguistica - spaziale - musicale - corporeo-cinestetica - interpersonale - intrapersonale - naturalistica. **Coinvolgimento nelle attività scolastiche:** livello di partecipazione. **Socialità in classe:** rapporti positivi - presenza alunni isolati - abilità prosociali. **Scelte didattiche:** cause che influiscono negativamente sulla riuscita scolastica - bisogni formativi. **Partecipazione a progetti/laboratori/gite:** gratuità delle esperienze - n. uscite annuali - laboratori esterni - laboratori per lo sviluppo dell'intelligenza emotiva.

Dimensioni e variabili del questionario insegnanti post-attività laboratoriali

Dati generali: data - classe - scuola. **Atteggiamenti verso l'attività svolta:** Interesse delle famiglie - utilità attività laboratoriali - incidenza dei laboratori sulle propensioni degli alunni (con riferimento alla teoria delle intelligenze multiple di Gardner).

Il *questionario per la rilevazione dei dati relativi ai genitori*, a differenza dei questionari alunni e docenti, non presenta una rilevazione pre e una post-attività, in quanto i genitori non sono stati coinvolti direttamente dall'azione monitorata. Questo strumento è stato utile a fare rilevazioni sulle seguenti dimensioni: situazione familiare, situazione di contesto, informazioni sui genitori, idee e percezioni sul territorio aquilano in relazione all'emergenza e al post-emergenza, supporto all'educazione esterno al nucleo, tempo speso con i figli, interesse per attività culturali/ricreative, qualità della vita, percezione delle competenze genitoriali, aspetti dell'esperienza scolastica e extra-scolastica del figlio.

Le insegnanti di classe sono state incaricate anche di distribuire agli alunni una busta contenente il questionario per le famiglie e l'informativa

relativa al trattamento dei dati personali. Ogni bambino ha poi riconsegnato alla docente, in busta chiusa, il materiale compilato dai genitori. Si è scelto di utilizzare questa modalità di distribuzione al fine di garantire l'anonimato dei soggetti.

Nella tabella che segue (tab. 4) è possibile osservare le dimensioni e le variabili esplorate, di seguito la versione integrale del questionario.

Tab. 4 - Le dimensioni e le variabili esplorate nel questionario genitori

Dimensioni e variabili del questionario genitori
Dati generali: data - classe - scuola - compilatore. Situazione familiare: n. figli - altri membri della famiglia. Situazione di contesto: tipologia abitativa - dimensioni abitazione. Informazioni sui genitori: età - nazionalità - titolo di studio - professione svolta - orario di lavoro settimanale - residenza. Territorio aquilano: percezione del rischio post-sisma. Supporto all'educazione esterno al nucleo: supporto della rete familiare - supporto delle amiche/degli amici - figure esterne alla rete familiare/amicale. Tempo speso con i figli: gioco - compiti scolastici - spazi aperti - cinema, musei concerti e sport. Interesse per attività culturali/ri-creative: fruizione attività. Qualità della vita: qualità dell'offerta scolastica (in relazione al post - terremoto) - qualità dell'offerta sportiva - qualità delle iniziative di tipo culturale - conformità alle esigenze dei bambini - ludoteca. Percezione delle competenze genitoriali. Dati figlio/a: età - Luogo di nascita - Eventuale data di arrivo in Italia - condizione psico-fisica - status giuridico - percorso prescolare. Aspetti dell'esperienza scolastica del figlio/a: rendimento e profitto - benessere scolastico - motivazione e interesse nello studio - rapporto con compagni e compagne - rapporto con le/gli insegnanti. Extrascuola: attività extrascolastiche - vacanze - tempo libero - fruizione di TV - computer - fumetti, libri (non scolastici), riviste - gioco con amici/amiche.

5.3 Analisi dei dati

5.3.1 I dati relativi agli alunni

Il contesto aquilano si presenta ancora oggi fortemente condizionato dagli effetti di lunga durata del terremoto che ha colpito la città nel 2009 e i successivi sismi del centro Italia. Ciò ha posto numerose sfide anche in campo educativo, sia nella direzione dell'educazione alla cittadinanza, sia nella progettazione di interventi mirati al contrasto di forme di povertà educativa che le nuove condizioni sociali e urbane hanno favorito.

Nella lettura dei dati emersi è interessante porre inizialmente attenzione al mondo dei bambini. Entrando nello specifico delle variabili individuali che si possono considerare come indicatori di condizioni di povertà educativa, è stato utile svolgere delle rilevazioni in merito al *background* familiare

degli alunni coinvolti nel monitoraggio. In particolare le aree di interesse sono state: lo status economico, la sfera della stimolazione culturale, dello studio e delle vacanze dell'ultimo anno, l'area delle condizioni abitative e il livello di vivibilità dei luoghi deputati all'apprendimento.

Il nostro campione di studio è costituito per il 43% da bambini della classe 5° primaria, per il 26,2% da bambini della classe 4°, per 23,5% da bambini della classe 3° ed infine il 7,3% sono alunni della 1° della scuola secondaria di I° grado (fig.1).

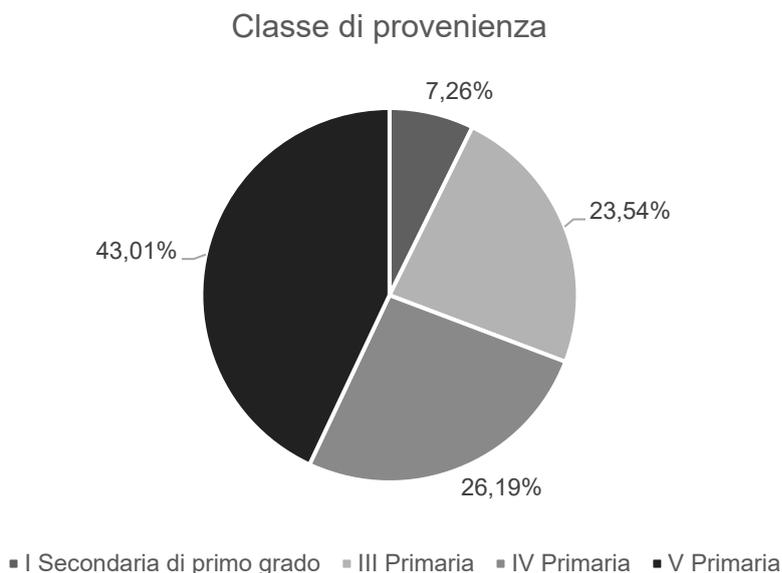


Fig. 1 - Alunni - classe di provenienza dei rispondenti al questionario

Il questionario bambini evidenzia un'importante sacca di povertà educativa, con il 30,5% di bambini e bambine che possiedono una quantità di libri insufficiente (fig.2) (cfr. INVALSI, a. s. 2014/2015) e che quindi si possono presumibilmente considerare come scarsamente stimolati a livello culturale da parte delle famiglie.

Secondo te quanti libri ci sono a casa tua (esclusi i libri di scuola)?

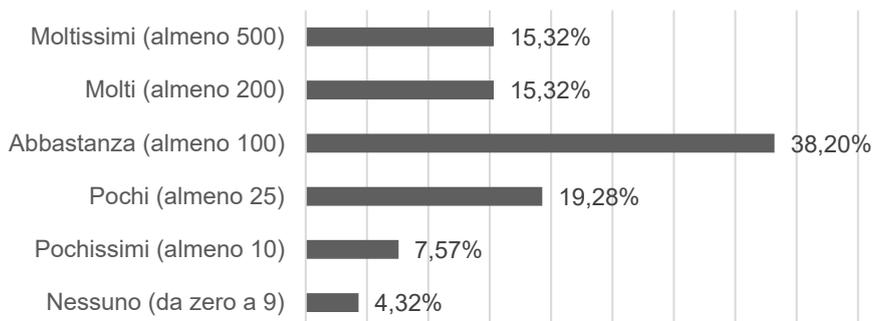


Fig. 2 - Alunni - libri presenti in casa

Inoltre per esplorare le condizioni per lo studio in casa si è chiesto ai bambini di indicare se fossero in possesso di determinati strumenti o spazi per fare i compiti. Dai dati emerge che il 49,8% non ha un computer che può usare per lo studio, il 34,9% non ha una cameretta tutta sua, il 23,2% non dispone di un collegamento a internet, il 17,4% dei soggetti dichiara di non avere un posto tranquillo per studiare e il 12,4% non è in possesso di una propria scrivania per fare i compiti (fig. 3).

A casa hai:

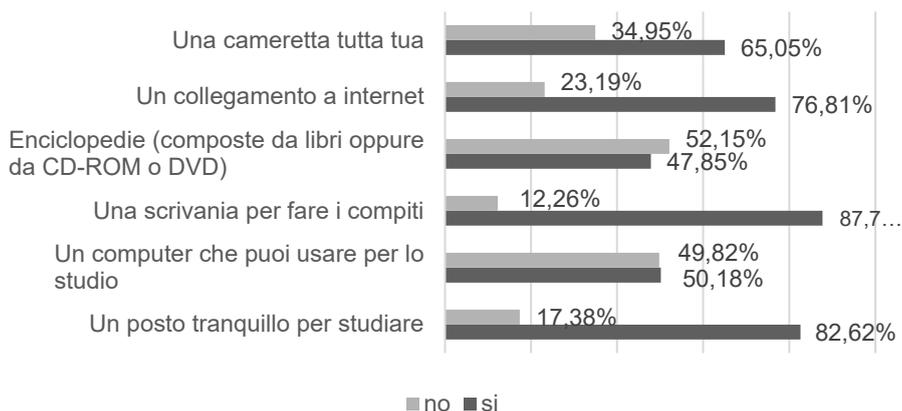


Fig. 3 - Alunni - condizioni per lo studio a casa

Inoltre un'altra opportunità educativa è rappresentata dalle attività legate al periodo di vacanza e dai dati emersi l'8,8% non ha fatto vacanze in località diverse dalla propria città e il 9% le ha trascorse all'estero a visitare posti nuovi.

Sul fronte della fruizione culturale sono da sottolineare i dati relativi alla partecipazione a spettacoli teatrali e concerti musicali che ottengono, per la voce "mai" oltre il 65% di risposte (fig. 4). Anche in questo caso si può presupporre che una parte di questi numeri siano spiegabili con strascichi dei disagi logistici causati dal terremoto del 2009.

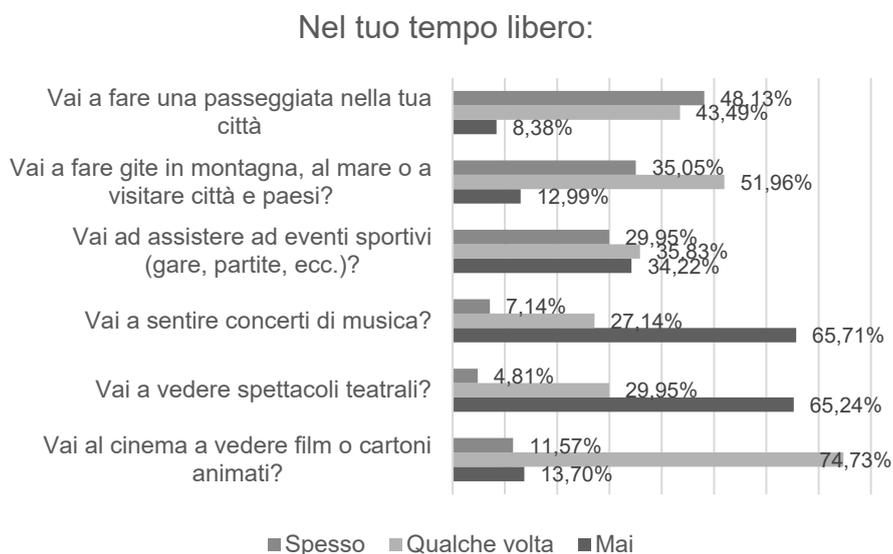


Fig. 4 - Alunni - fruizione di attività culturali fuori casa

Si rivelano interessanti anche i dati qualitativi emersi dal questionario rivolto ai bambini rispetto all'item "Se pensi alla tua città, quali sono le prime tre parole che ti vengono in mente?". Analizzando le frequenze delle parole ricorrenti nell'insieme delle scelte dei bambini e raggruppando per sommaria i termini simili e riconducibili alla stessa categoria di interpretazione, è emersa la *word cloud* che segue (fig. 5). Le parole rappresentate graficamente come più grandi sono quelle che ricorrono più spesso.

e post-emergenziale. Si fa riferimento alla distruzione e all'emozione della tristezza che può essere ricondotta a questa dimensione specifica legata alla catastrofe. Altri termini significativi in questo senso sono ricostruzione, rinascita, gru, divenute ormai il simbolo di questi processi. Il senso di città e di cittadinanza di questi bambini - che potremmo definire "figli del terremoto" - si esprime ancora attraverso un forte legame identitario con il sisma sottolineando come le criticità connesse all'emergenza siano ancora molto presenti e percepite e costituiscano elemento di mantenimento di un sostrato in cui si corre il rischio di cronicizzare alcuni aspetti "emergenziali" segnando le generazioni, le comunità, i territori. Il rischio di cronicizzazione è presente anche a causa di specifiche scelte politiche, sociali, economiche o urbanistiche che incidono significativamente sulle dimensioni di povertà educativa o sull'inibizione di azioni che vi si contrappongano. A margine di questo discorso è interessante notare la sensibilità delle bambine e dei bambini alla questione ecologica e ambientale. Tra i termini ricorrenti vi sono quelli riferibili alla "natura" e alla "montagna" individuati come elementi fondamentali per un territorio che possiede, anche sotto questo punto di vista, un inestimabile valore. A questi si affiancano quelli riconducibili all'"inquinamento", allo "smog", all'aggettivo "sporca" che pure risulta abbastanza frequente, il che fa emergere una buona consapevolezza su questi temi e un interesse verso questioni di carattere collettivo, mettendo in luce la presenza di energie positive e propositive a collaborare alla ricostruzione di un tessuto sociale partecipativo e attivo. Per concludere questo passaggio sulle parole chiave legate alla città, potrebbe essere utile cogliere la presenza della parola "casa" tra quelle ricorrenti e utilizzarla come input per spingere il discorso sul tema della funzione della città come *base sicura*, prendendo alla larga il concetto di Bowlby rispetto all'attaccamento (1989). La città come luogo in cui fare esperienza, imparare, divertirsi, fermarsi, riposare, costruire solide relazioni, sentirsi al sicuro. Tutte dimensioni di cui la città - intesa in senso istituzionale, come spazio educativo e come comunità educante - dovrebbe assumere maggiore consapevolezza e responsabilità, facendosi spazio per il potenziamento di tutti quegli elementi che compongono e rafforzano il benessere individuale e sociale, promuovendo azioni che non siano solo di contrasto, ma anche di prevenzione alla povertà educativa (Frabboni e Guerra; 1991). La natura del legame con la città deve essere sì solido e stabile, ma mai chiuso e rigido. La caratteristica di *base sicura* rimanda infatti ad un luogo da cui partire e a cui poter tornare durante il processo di esplorazione e di apertura al mondo (Vaccarelli, 2012). La città deve fare da *imprinting*, deve essere incubatore di valori solidali che trovano la maggiore espressione e applicazione "fuori" la città, così come avviene con i processi di acquisizione valoriale a livello familiare (Vaccarelli, 2015).

Tutto questo assume maggiore significato se si allarga lo sguardo dal solo momento emergenziale *tout court* a tutte quelle emergenze individuali, di famiglie o piccoli e grandi gruppi, generate da condizioni di disuguaglianza e marginalità.

Un'ultima questione rilevante riguarda la possibilità di avere in città una ludoteca che rappresenta l'azione di SPINP che ha occupato la seconda parte del progetto. Nei bambini, così come vedremo nei paragrafi successivi negli insegnanti e nei genitori, abbiamo esplorato l'utilità di questa tipologia di spazio educativo, ottenendo risposte ampiamente positive: il 54% ha risposto di voler usufruire della ludoteca qualche volta, il 27% di volerne usufruire spesso (fig. 6).

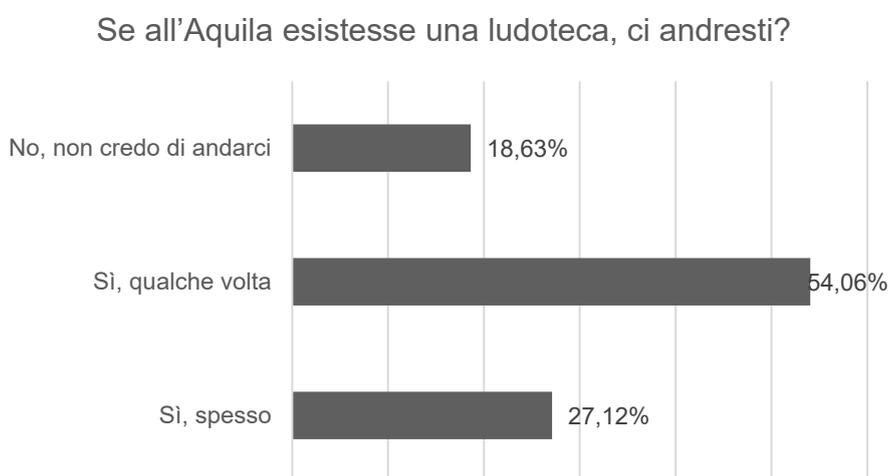


Fig. 6 - Alunni - ludoteca

5.3.2 I dati relativi agli insegnanti

Per quanto riguarda il punto di vista degli insegnanti coinvolti nel progetto, apriamo la lettura dei dati con quanto emerso in relazione alla percezione di benessere della popolazione nel post-emergenza.

Le insegnanti che hanno risposto al questionario indicano che queste condizioni di criticità di tipo sociale, economico e urbanistico hanno ancora un impatto sulla popolazione aquilana (fig. 7).

Secondo lei, sul benessere della popolazione pesano ancora le criticità sociali, economiche, urbanistiche causate dal sisma del 2009?

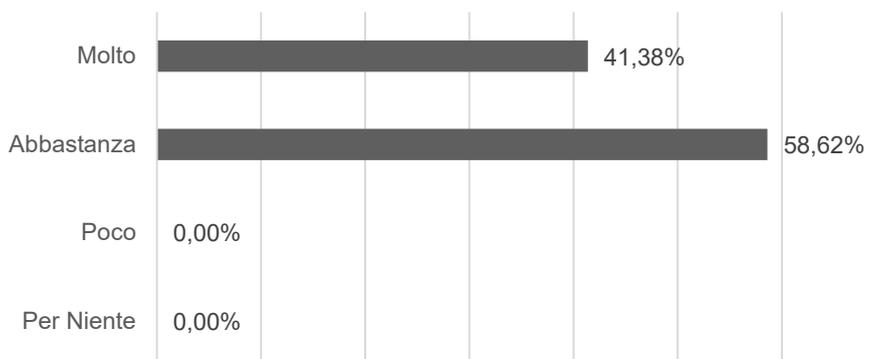


Fig. 7 - Insegnanti - percezione del benessere della popolazione nel post-emergenza

Altro fattore da considerare come critico a livello di offerta educativa del territorio riguarda l'ubicazione delle scuole che sono ancora largamente ospitate nei M.U.S.P. (Moduli ad Uso Scolastico Provvisorio), 18 scuole su 30 partecipanti al progetto, costruiti nell'estate del 2009 per garantire la ripresa delle attività didattiche dell'autunno successivo e ancora attivi a oltre dieci anni dal terremoto. Osserviamo come il 64,29% degli aderenti al progetto sono ospitati ancora nei MUSP, il 3,57% in un'altra struttura e solo il 32,14% è ubicato nella sede originaria (fig. 8).

La sua scuola è ospitata in un MUSP?

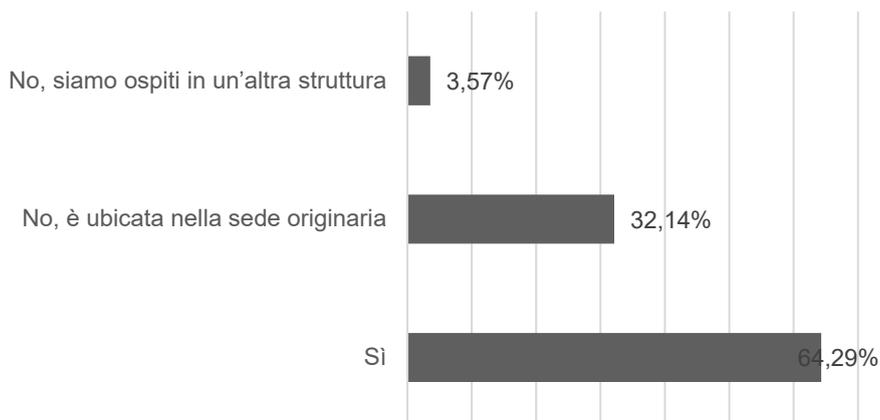


Fig. 8 - Questionario Insegnanti - ubicazione delle scuole nel post emergenza

L'attività scolastica svolta negli edifici provvisori presenta delle problematiche, nello specifico, le insegnanti coinvolte, indicano difficoltà legate alle condizioni ambientali quali temperatura, luminosità, areazione, gradevolezza, ecc. e alla mancanza di manutenzione che si rivela fondamentale per garantire buone condizioni in strutture caratterizzate primariamente dalla loro provvisorietà. Facile immaginare quanto queste variabili siano implicate nella percezione di un ambiente scolastico accogliente e generatore di benessere. Nello stesso tempo è utile sottolineare la buona valutazione che le insegnanti danno alla sicurezza degli edifici in merito al rischio sismico (fig. 9).

Se sì, come valuta l'esperienza svolta nel MUSP? (Valuti da un min di 1 a un max di 10 per ogni singola voce)

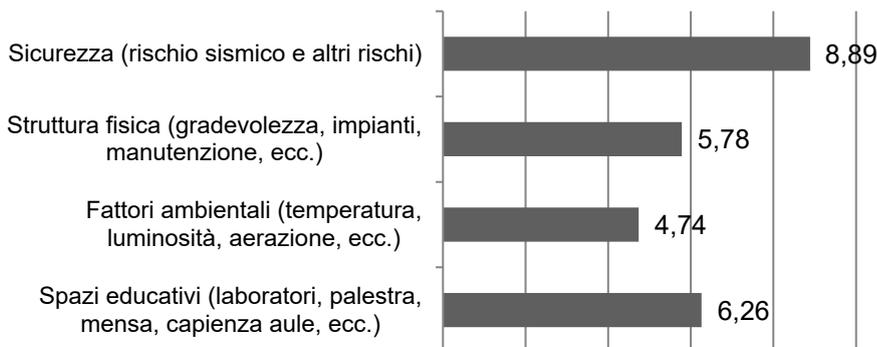


Fig. 9 - Questionario Insegnanti - valutazione dell'esperienza nell'eventuale ubicazione provvisoria della scuola

Per verificare l'esistenza di relazioni significative tra le variabili esplorate, sono stati costruiti alcuni indici di seguito descritti:

1. Indice di *benessere scolastico*, con min. teor. 8 e max teor. 32;
2. Indice di *condizioni ambientali per lo studio*, con min. teor. 0 e max teor. 6;
3. Indice *interessi*, min. teor. 9, max teor. 36.

Le correlazioni di Spearman ci indicano l'esistenza di relazioni positive tra le condizioni ambientali/familiari e il grado di benessere scolastico e l'interesse per lo studio. Si tratta di correlazioni non molto intense ($< 0,2$) ma con una piena significatività statistica, a dimostrare che tendenzialmente i fattori di background condizionano effettivamente l'esperienza (e presumibilmente) la riuscita scolastica (tab. 1).

Tab. 1 - Correlazioni

		Secondo te quanti libri ci sono a casa tua (esclusi i libri di scuola)? Ordinale	INDICE BENESSERE SCOLASTICO	INDICE CONDIZIONI AMBIENTALI PER LO STUDIO	INDICE INTERESSI	
Rho di Spearman	Secondo te quanti libri ci sono a casa tua (esclusi i libri di scuola)? Ordinale	Coefficiente di correlazione	1	,123**	,185**	,182**
		Sign. (a due code)	.	0,004	0	0
		N	554	554	554	554
	INDICE BENESSERE SCOLASTICO	Coefficiente di correlazione	,123**	1	,124**	,382**
		Sign. (a due code)	0,004	.	0,003	0
		N	554	565	565	565
	INDICE CONDIZIONI AMBIENTALI PER LO STUDIO	Coefficiente di correlazione	,185**	,124**	1	,188**
		Sign. (a due code)	0	0,003	.	0
		N	554	565	565	565
	INDICE INTERESSI	Coefficiente di correlazione	,182**	,382**	,188**	1
		Sign. (a due code)	0	0	0	.
		N	554	565	565	565

** . La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Infine anche negli insegnanti è stato riscontrato un alto consenso nel consigliare ai propri alunni di frequentare una ludoteca in città (fig.10).

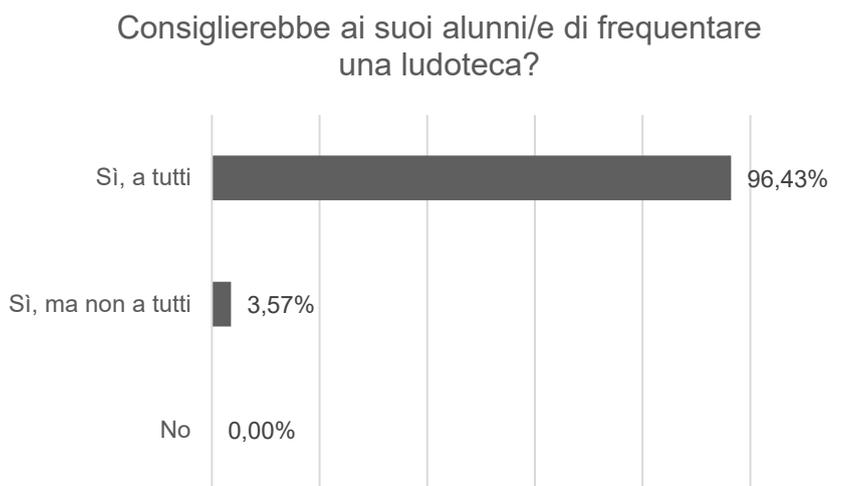


Fig. 10 - Insegnanti - ludoteca

5.3.3 I dati relativi ai genitori

Le criticità del territorio sono messe in luce anche dalla scarsità della fruizione dei servizi educativi. Save the Children (2014) considera come uno dei fattori rilevanti nello studio della povertà educativa la frequenza di asili nido. Dal questionario somministrato ai genitori emerge che solo il 24,24% dei bambini e delle bambine coinvolte nel progetto SPINP ha frequentato il nido nel periodo 0-3 anni (fig. 11).

Tra 0-3 anni, chi si è preso cura di lui/lei?

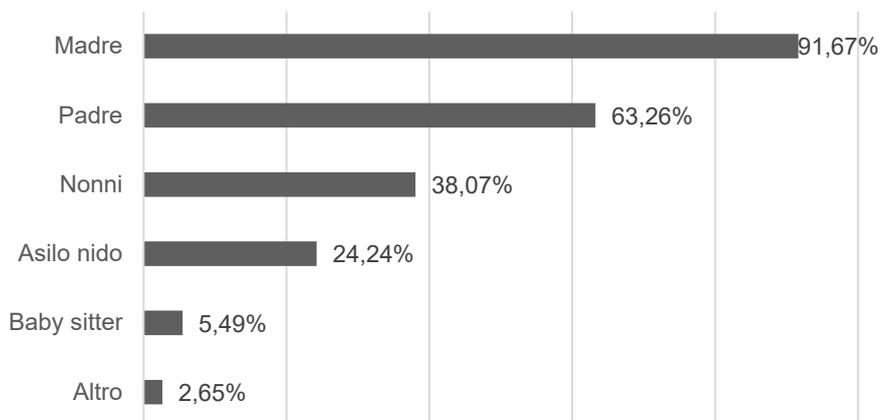


Fig. 11 - Genitori - frequenza di asili nido

Per quanto riguarda il tempo trascorso con i figli, i genitori che hanno partecipato all'indagine dichiarano per l'83,9% di spendere quotidianamente abbastanza/molto tempo con i figli per supportarli nei compiti. Tale attività risulta essere quella che riporta le più alte percentuali alle voci "molto" e "abbastanza", seguita dall'attività ludica (60,2%), dal fare passeggiate (45,7%) e infine dalle attività culturali-sportive (22,3%). Questi dati possono essere letti come una conferma che la condivisione delle attività extrascolastiche, culturali o sportive e presumibilmente vissute al di fuori dell'ambiente domestico, risultano essere un'area che può evidenziare delle carenze nell'ottica della povertà educativa più ampiamente intesa, soprattutto per quanto riguarda l'accesso alle attività culturali e alle occasioni di esperienza educativa fornite dal territorio di riferimento.

Infine, così come per i bambini e gli insegnanti, anche per i genitori abbiamo riscontrato una buona percentuale di risposte positive rispetto alla possibilità di usufruire di una ludoteca in città (fig. 12).

Quanto pensa sia necessaria una ludoteca per i bambini e le bambine della sua città?

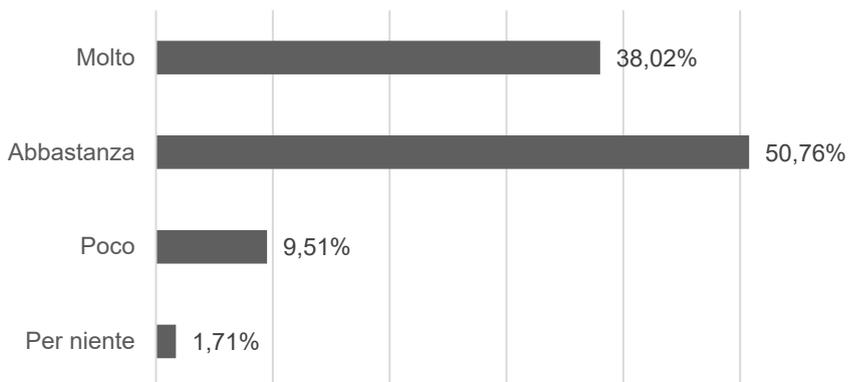


Fig. 12 - Genitori- Ludoteca

5.3.4 I dati relativi all'efficacia delle azioni educative

Un aspetto rilevante osservato dalla nostra ricerca è rappresentato dall'impatto dei laboratori svolti dal progetto all'interno delle scuole coinvolte sugli interessi degli alunni, in particolare, se consideriamo il grado di interesse prima e dopo le attività SPINP. Il report relativo ai dati sull'efficacia delle azioni educative lo abbiamo ottenuto incrociando i dati dei questionari bambini, genitori e insegnanti, studiando gli indicatori stabiliti dall'impresa sociale, di seguito riportati:

- **INDICATORE 1:** n. di minori che hanno svolto negli ultimi sei mesi almeno un'attività sportiva continuativa/n. di minori che si sono avvicinati allo sport;
- **INDICATORE 2:** n. di genitori che hanno incrementato le competenze genitoriali;
- **INDICATORE 3:** n. di genitori che hanno incrementato il tempo destinato alla cura dei figli, genitori che dedicano più tempo ai figli;
- **INDICATORE 4:** n. di minori che hanno migliorato le competenze cognitive.

INDICATORE 1: n. di minori che hanno svolto negli ultimi sei mesi almeno un'attività sportiva continuativa/n. di minori che si sono avvicinati allo sport.

Nel questionario bambini, abbiamo indagato su quali attività di tipo extrascolastico ricadono le scelte dei bambini, nonché sull'interesse verso lo sport e le attività motorie prima e dopo le esperienze educative proposte da SPINP. Il 38,1% dei partecipanti raggiunti (215 su 565 bambini) fa regolarmente sport nel tempo pomeridiano, frequentando un centro sportivo. Tale dato va considerato unitamente alla frequenza di scuole di danza (11,3%) che presentano attività assimilabili all'idea di educazione motoria e corporea. Il 7,2% fa sia scuola di danza sia attività sportive, il che ci lascia intendere che il 42,2% dei bambini svolge attività che riguardano il corpo e l'allenamento fisico.

L'altro dato interessante dimostra non solo una buona propensione per le attività sportive, ma anche un innalzamento del livello di interesse verso di esse dopo i laboratori SPINP. Infatti, vediamo nel grafico seguente (fig.13) che risponde "abbastanza" e "molto" il 91,2% dei bambini prima delle esperienze SPINP, percentuale che diventa del 94,7% dopo il loro svolgimento. Verosimilmente, sono soprattutto i bambini che avevano dichiarato "poco" interesse ad aver successivamente scelto la voce "abbastanza".

Sulla significatività statistica ci aiuta il test T di Student considerato sulla variabile ordinale e dunque sulle medie ottenute, come vedremo quando si parlerà dell'efficacia dei laboratori SPINP.

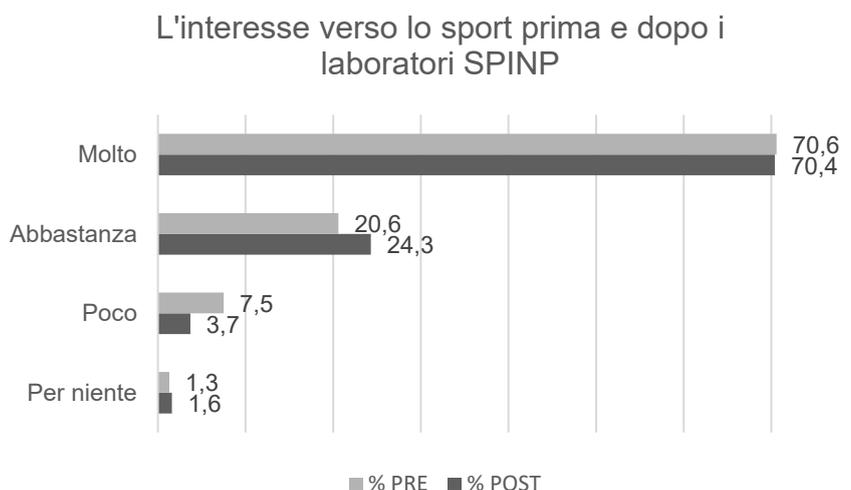


Fig.13 - Alunni - Interesse verso le attività sportive

INDICATORE 2: n. di genitori che hanno incrementato le competenze genitoriali.

Il questionario a genitori e insegnanti ci consente di fare alcune considerazioni a margine di tale indicatore. Nel valutare le proprie competenze genitoriali, i rispondenti hanno mostrato complessivamente una buona autostima e senso di autoefficacia rispetto agli indicatori presentati, il che non permette di fare considerazioni di carattere generale, poiché non sono dati osservativi direttamente acquisiti. Le scale utilizzate prevedono valori compresi tra 1 e 4 e le medie in tutti i casi superano il valore di 3 che nella scala si presenta nella voce “abbastanza d’accordo” (fig.14).

I punti di forza meglio evidenziati rimandano alla sfera dell’affettività e all’apertura al dialogo (con punteggi pari o superiori a 3,60). Gli indicatori che esprimono maggiore debolezza (molto relativa, considerando comunque che si tratta di alti punteggi) sono riferiti alla coerenza, all’essere in grado di far seguire le regole di comportamento, alla comunicazione chiara ed efficace, dunque, potremmo intendere, in quelle circostanze in cui meglio si gioca l’autorevolezza del genitore.

Come genitore mi sento:



Fig. 14 - Genitori - Autopercezione delle competenze genitoriali

Per inquadrare il tema delle competenze genitoriali è altresì utile riportare alcuni dati raccolti tra le insegnanti. Le insegnanti riferiscono che nel 71,5% dei casi la collaborazione delle famiglie con la scuola sia piena, contro una collaborazione parziale al 20,6% e insufficiente al 7,9% (fig. 15).

Collaborazione delle famiglie con la scuola

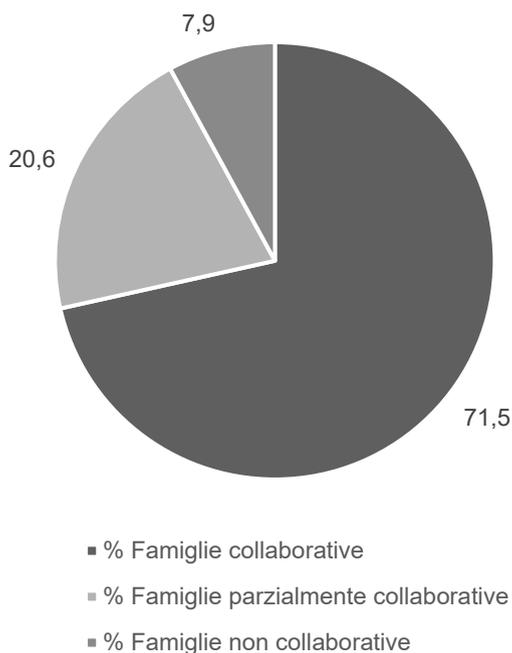


Fig. 15 - Insegnanti - Collaborazione delle famiglie con la scuola

Nella percezione degli insegnanti, le competenze genitoriali si presentano indebolite rispetto alle autovalutazioni date dai genitori stessi (fig. 16). I valori medi riferiti alle varie scale presentano diversi valori < 3 e complessivamente una maggiore articolazione delle medie rispetto agli item considerati. In particolare, l'item relativo all'attenzione dei genitori rispetto al comportamento degli alunni in classe, si attesta sul 2,76%, dato che risulta in linea con la percezione degli insegnanti relativamente al rispetto delle regole degli alunni in classe (2,79%). Questo potrebbe far presupporre che gli insegnanti attribuiscono ad una carenza nelle competenze genitoriali le loro difficoltà nel far rispettare le regole agli alunni. Questo risultato è rilevante anche nell'ottica dell'individuazione di un bisogno formativo che potrebbe indirizzare alcune

azioni verso la predisposizione di momenti di formazione per i genitori e gli insegnanti sul tema del rispetto delle regole.

Competenze genitoriali percepite dagli insegnanti

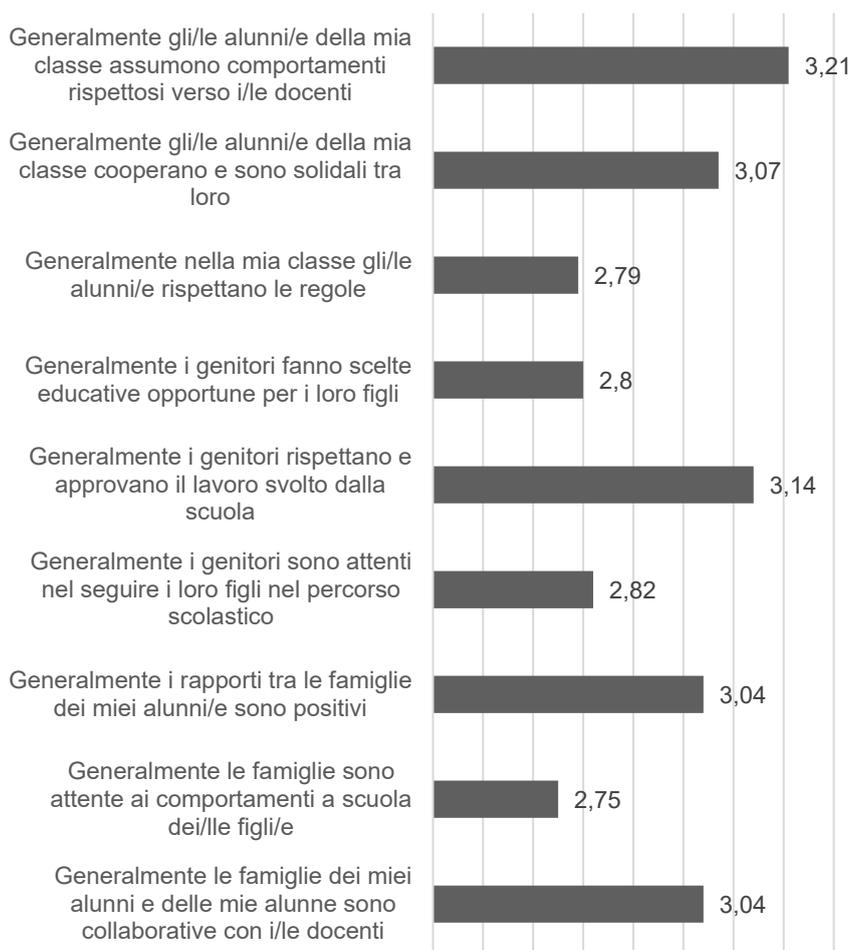


Fig. 16 - Insegnanti - Competenze genitoriali percepite dagli insegnanti

D'altronde, le stesse insegnanti indicano come fattori che incidono negativamente sulla riuscita scolastica l'eccessivo atteggiamento protettivo dei genitori (57,7% delle risposte) o una scarsa attenzione delle famiglie (34,6%) (fig. 17).

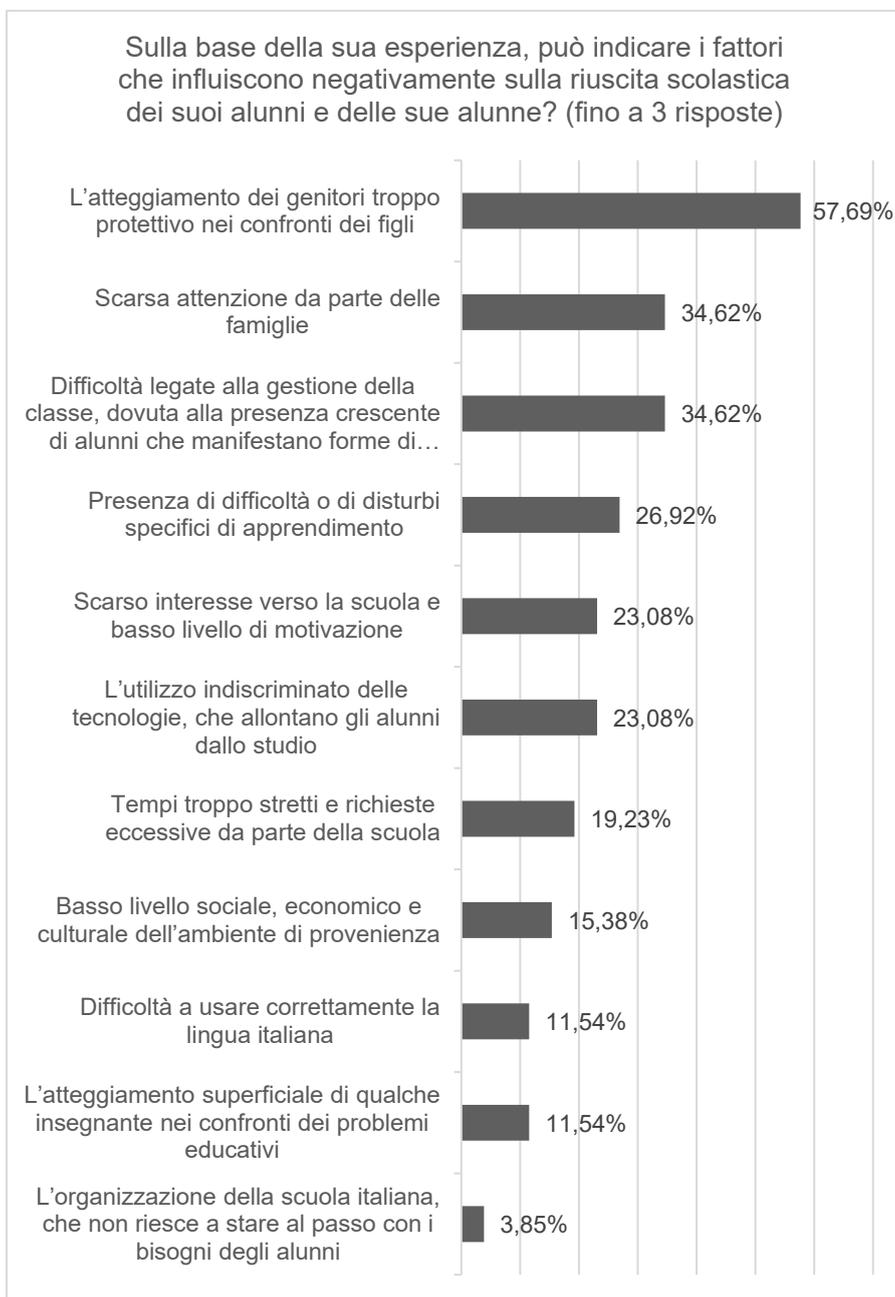


Fig. 17 –Insegnanti– fattori che incidono negativamente sulla riuscita scolastica

Coerentemente, più della metà dei docenti sostiene che il sostegno alla famiglia, anche in rapporto alle competenze genitoriali, costituisca un fattore importante per affrontare le situazioni più problematiche (fig. 18).

In generale, in quali modi ritiene si possano stimolare meglio gli alunni e le alunne con situazioni di svantaggio sociale? (Indicare max 2 risposte)



Fig. 18 - Insegnanti - strategie per stimolare gli alunni e le alunne con situazione di svantaggio sociale

Un ultimo dato importante riguarda il grado di interesse delle famiglie per i laboratori e le attività di SPINP: le risposte sono positive nel 79,19% dei casi (fig. 19), fatto che lascia sperare in un adeguato coinvolgimento nelle attività della ludoteca.

Le famiglie hanno prestato attenzione o interesse per le attività laboratoriali svolte nel progetto “Solo Posti In Piedi”?

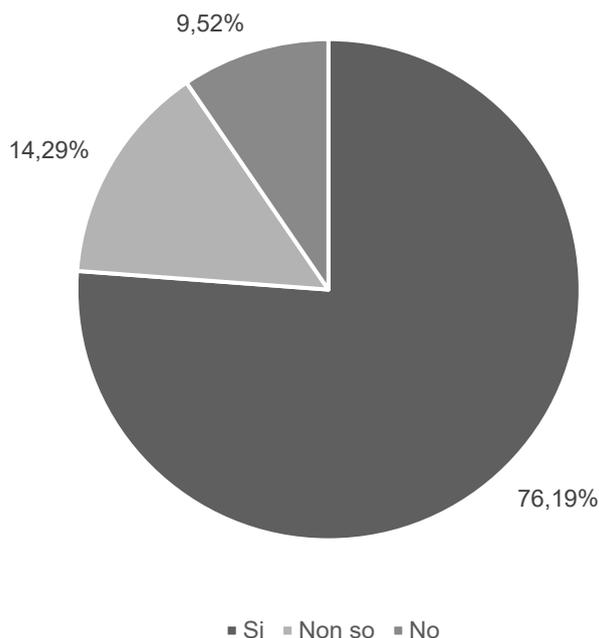


Fig. 19 - Insegnanti - interesse dei genitori per le attività del progetto SPINP

INDICATORE 3: n. di genitori che hanno incrementato il tempo destinato alla cura dei figli, genitori che dedicano più tempo ai figli.

Riguardo l'indicatore sul tempo dedicato ai figli dai genitori, è da premettere che l'azione progettuale monitorata aveva come target di riferimento gli alunni destinatari dei laboratori. Questo ha comportato che non ci fossero ricadute dirette sul rapporto genitori/figli da evidenziare attraverso il monitoraggio svolto. Nello stesso tempo è possibile individuare dati interessanti sulla situazione riscontrata attraverso la somministrazione del questionario.

L'83,9% dei genitori dichiara di spendere quotidianamente abbastanza/molto tempo con i figli per supportarli nei compiti, tale attività risulta essere quella che riporta le più alte percentuali alle voci “molto” e “abbastanza”, seguita dall'attività ludica (60,2%), dal fare passeggiate (45,7%) e infine dalle attività culturali-sportive (22,3%) (fig. 20). La condivisione delle attività extrascolastiche, culturali o sportive e, presumibilmente, vissute al di

fuori dell'ambiente domestico, risulta essere un'area che può evidenziare delle carenze nell'ottica della povertà educativa più ampiamente intesa, soprattutto per quanto riguarda l'accesso alle attività culturali e alle occasioni di esperienza educativa fornite dal territorio di riferimento.

Tempo speso con i figli suddiviso per attività

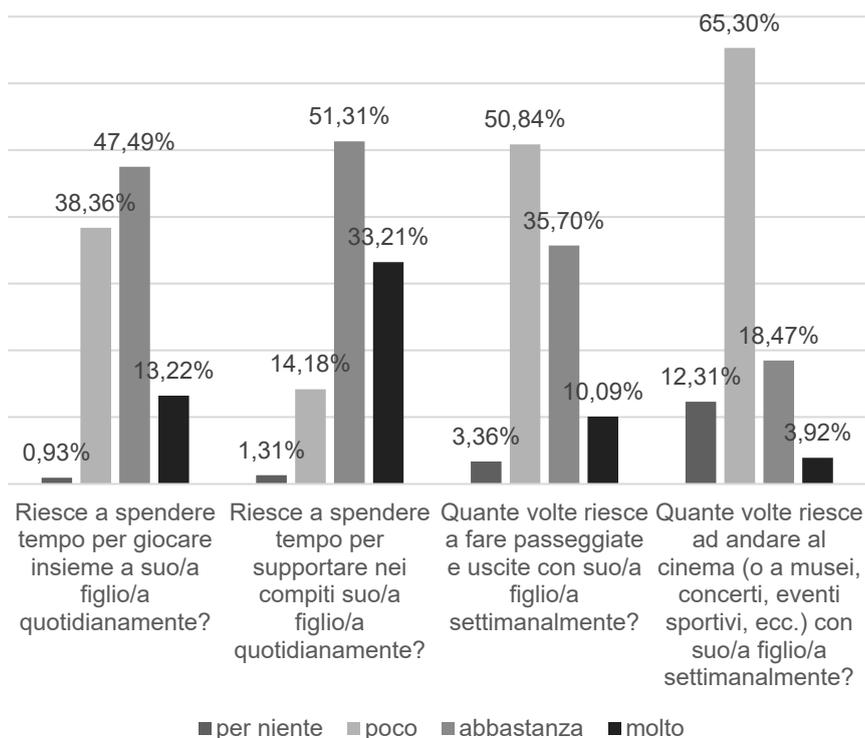


Fig. 20 - Genitori - tempo speso con i figli suddiviso per attività

INDICATORE 4: n. di minori che hanno migliorato le competenze cognitive

Su questo indicatore pesano le scelte condizionate dalla normativa sulla privacy e dall'impossibilità di ricondurre nominalmente i dati ai singoli soggetti. Si forniscono dunque alcune valutazioni complessive, presentate in forma aggregata, ottenute dai questionari per docenti e per bambini/e. Dal grafico che segue (fig. 21) vediamo che gli insegnanti valutano positivamente i laboratori SPINP, considerando un impatto positivo (compreso tra le voci "sì" e "parzialmente") per tutti gli indicatori considerati (competenze

sociali, cognitive, motivazione, relazioni). In particolare, per quanto riguarda le competenze cognitive soltanto un insegnante ha considerato le attività SPINP come irrilevanti, contro 18 e 4 docenti che le considerano rispettivamente pienamente o parzialmente positive.

Le attività laboratoriali sono state utili per:

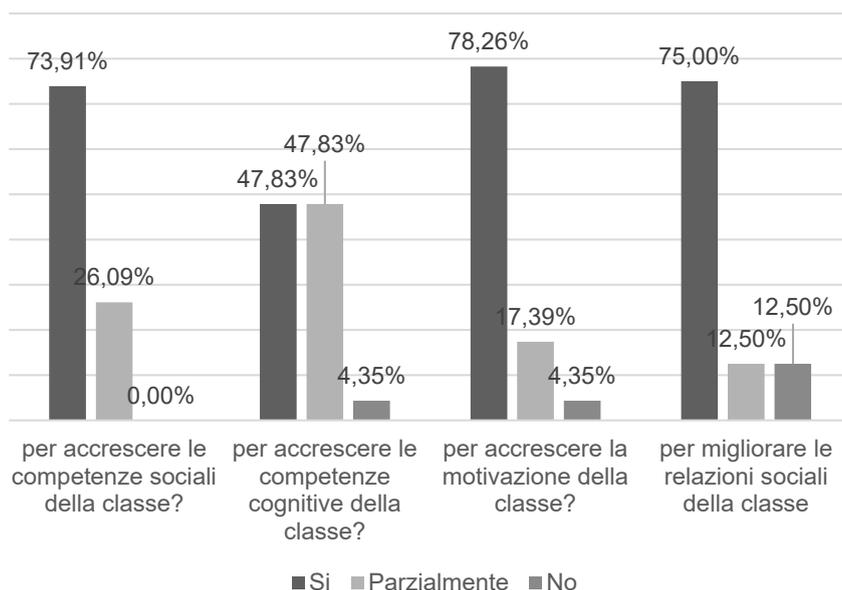


Fig. 21 -Insegnanti - valutazione dell'utilità delle attività laboratoriali del progetto

Anche il questionario per i bambini ci consente di fare considerazioni generali in tale direzione, rispetto ad indicatori che generalmente si correlano positivamente alle competenze cognitive. In particolare, se consideriamo il grado di interesse prima e dopo le attività SPINP, osserviamo che le medie dei punteggi si alzano e lo fanno in modo statisticamente significativo. L'unico item che si comporta diversamente (punteggio medio più basso ottenuto nel post-test) riguarda la voce "giocare da solo", il che va assunto come un successo nella misura in cui le attività hanno favorito la propensione alla relazione nelle attività di gioco (fig. 22).

Gli interessi che maggiormente marcano una differenza tra pre e post riguardano le attività di tipo manuale (disegnare, ecc.), espressivo (teatro), tecnologico e musicale. Il test T di Student, applicato per verificare se le differenze medie tra pre test e post test sono statisticamente significative, e dunque non dovute al caso, restituisce risultati ampiamente positivi con sig.

0,000 e comunque nei limiti di 0,005, ad esclusione delle voci relative alle abilità logiche e sportive all'aria aperta (tab. 2).

Gli interessi prima e dopo i laboratori SPINP

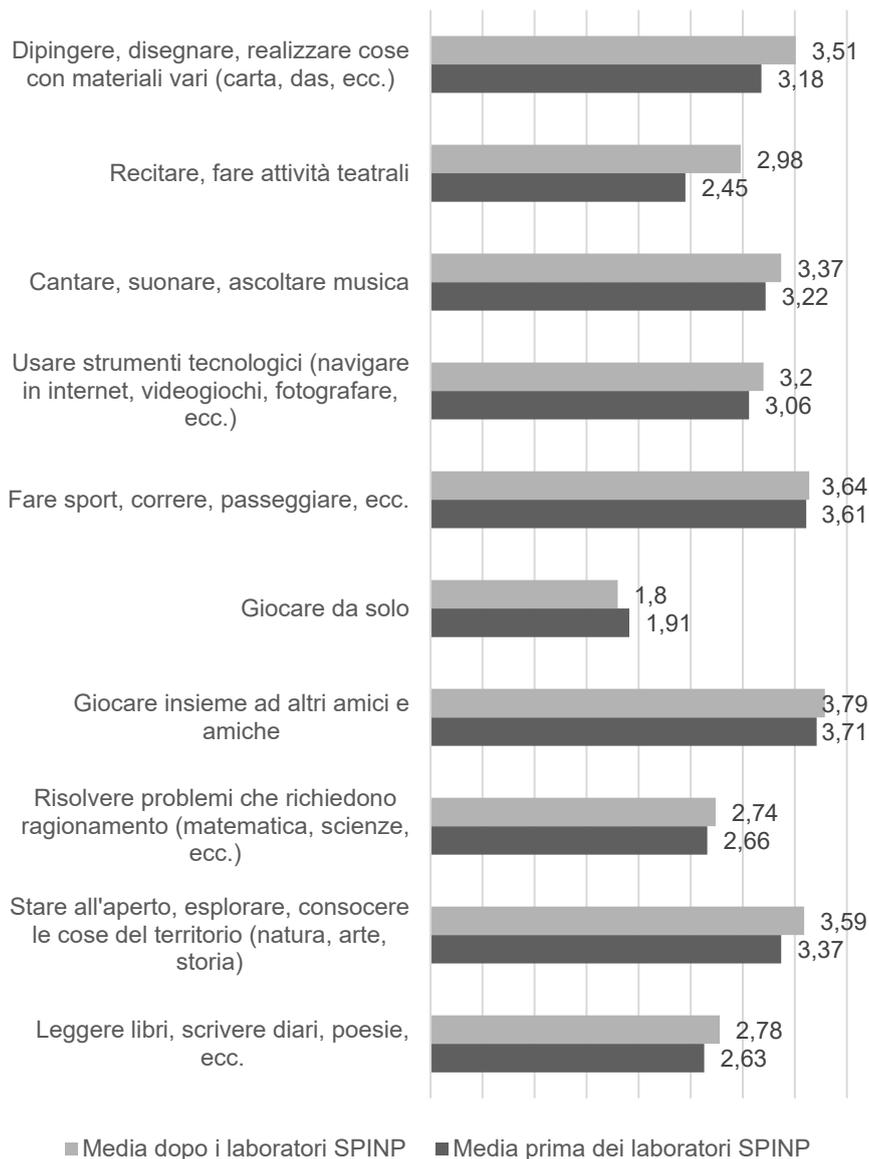


Fig. 22 - Alunni - gli interessi prima e dopo le attività laboratoriali di SPINP

Tab. 2 - Test campioni accoppiati

Test campioni accoppiati		t	Sign. (a due code)
Coppia 1	Dipingere, disegnare, realizzare cose con materiali vari (carta, das, ecc.) PRE - Dipingere, disegnare, realizzare cose con materiali vari (carta, das, ecc.) - POST	-9,02	0,000
Coppia 2	Recitare, fare attività teatrali PRE Recitare, fare attività teatrali - POST	-11,68	0,000
Coppia 3	Cantare, suonare, ascoltare musica PRE Cantare, suonare, ascoltare musica - POST	-4,56	0,000
Coppia 4	Usare strumenti tecnologici (navigare in internet, videogiochi, fotografare, ecc.)PRE Usare strumenti tecnologici (navigare in internet, videogiochi, fotografare, ecc.) - POST	-3,77	0,000
Coppia 5	Fare sport, correre, passeggiare, ecc. PRE Fare sport, correre, passeggiare, ecc. - POST	-0,54	0,584
Coppia 6	Giocare da solo PRE Giocare da solo - POST	2,90	0,004
Coppia 7	Giocare insieme ad altri amici e amiche PRE Giocare insieme ad altri amici e amiche - POST	-2,80	0,005
Coppia 8	Risolvere problemi che richiedono ragionamento (matematica, scienze, ecc.) - PRE Risolvere problemi che richiedono ragionamento (matematica, scienze, ecc.) - POST	-1,63	0,102
Coppia 9	Stare all'aperto, esplorare, conoscere le cose del territorio (natura, arte, storia) PRE Stare all'aperto, esplorare, conoscere le cose del territorio (natura, arte, storia) - POST	-5,97	0,000

Sull'indice complessivo (min teorico 8, max teorico 32), ottenuto dalla somma dei punteggi riferiti ai singoli indicatori, al quale è stato sottratto l'item relativo al gioco solitario, il test T dimostra l'esistenza di un ampio margine di miglioramento degli interessi, passando da una media di 27,64 nel pre test a 29,10 nel post test. Anche in questo caso, il test T restituisce un valore (-7,462) altamente significativo (sig. 0,000) (tab. 3).

Tab. 3 - Statistiche campioni accoppiati

		Me- dia	N	Devia- zione std.	Media errore stan- dard
Cop- pia 1	INDICE INTE- RESSI PRE	27,64	526	4,521	,197
	INDICE INTE- RESSE POST	29,10	526	4,434	,193

Abbiamo cercato di verificare l'efficacia sugli interessi anche rispetto al principale indicatore di povertà educativa, ovvero il numero di libri posseduti a casa, ad esclusione di quelli scolastici. Dal grafico che segue osserviamo un andamento decrescente del grado di interesse rispetto al numero di libri posseduti. Vediamo anche però che le attività SPINP hanno un effetto positivo anche su quei bambini che dichiarano di non possedere libri o di possederne pochi. Anche in questo caso, i test statistici (in particolare ANOVA) ci consentono di rilevare una forte significatività statistica delle differenze ottenute nel grado di interesse pre e post, condizionando le medie rispetto al numero dei libri posseduti (fig. 23).

N. libri posseduti/Interessi pre e post laboratori

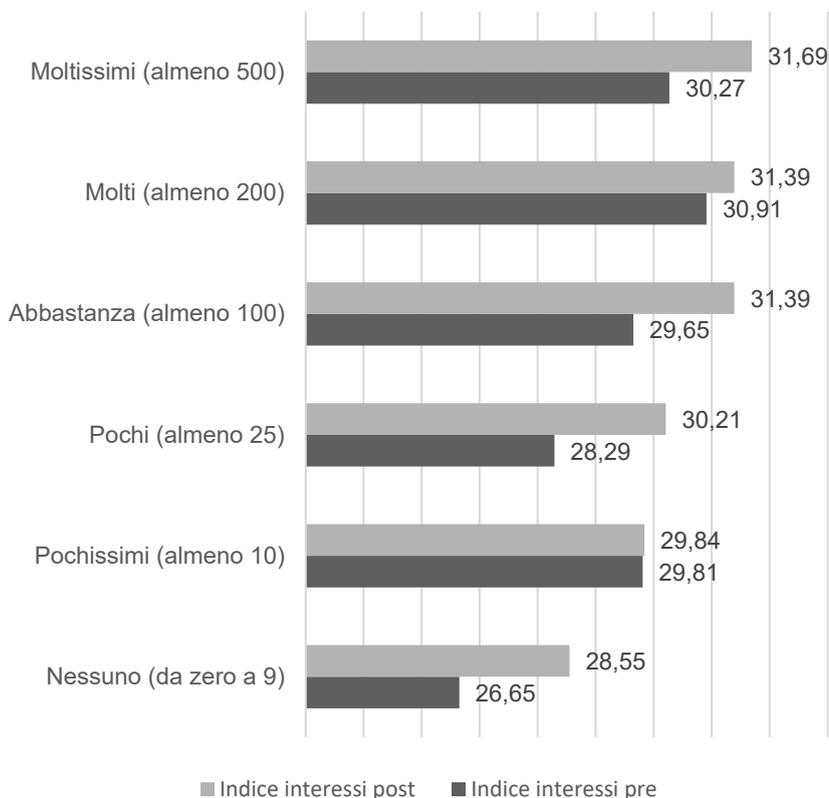


Fig. 23 - Alunni - gli interessi prima e dopo le attività laboratoriali di SPINP/numero di libri posseduti

Tab. 4 - Tabella ANOVA

Tabella ANOVA	F	Sign.
INDICE INTERESSI * Secondo te quanti libri ci sono a casa tua (esclusi i libri di scuola)?	5,728	0
INDICE INTERESSE POST * Secondo te quanti libri ci sono a casa tua (esclusi i libri di scuola)?	3,675	0,003

Si è osservato anche un significativo miglioramento nelle relazioni sociali in classe. Si è calcolato infatti, prima e dopo le attività SPINP, il numero dei

compagni che ogni rispondente ha indicato come “buon amico/buona amica” e si è osservato che complessivamente il numero dei buoni amici riconosciuti nella classe si è alzato di oltre 4 punti percentuali, passando da percentuale media del 62,7% prima dei laboratori SPINP, ad una del 66,8% dopo il loro svolgimento (fig. 24). Anche in questo caso, il test T di Student restituisce valori altamente significativi (T -2,98, sig. 0,003). I dati sottolineano come le attività laboratoriali proposte nell’ambito di SPINP riescono ad elevare le risposte motivazionali dei bambini e delle bambine rispetto ad interessi di tipo culturale e a migliorare alcuni aspetti della loro socialità, incidendo come azione di contrasto ad alcuni dei fattori costitutivi del costrutto di povertà educativa.

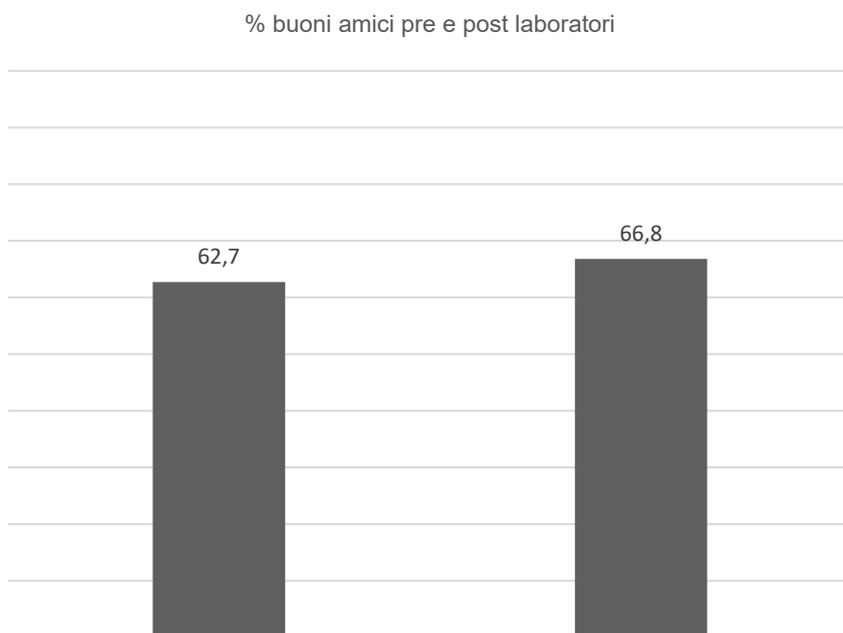


Fig. 24 - Alunni - n. dei “buoni amici/buone amiche” in classe pre e post laboratori SPINP

5.4 Conclusioni

Il quadro complessivo delineato dai risultati emersi dal nostro studio, porta ad ampliare il discorso sulle dimensioni di povertà educativa che possono essere amplificate e inasprite da situazioni di emergenza dove fattori di

squilibrio interessanti l'area psico-educativa, sociale ed economica, influiscono significativamente nell'enfatizzare forme di svantaggio e di rischio educativo. Dalla lettura dei dati qualitativi prodotti da queste azioni di ricerca emerge come, ad oggi, il tema del terremoto è ancora centrale e attuale e risuona in molti discorsi riguardanti le conseguenze e gli strascichi ancora rilevabili dalla popolazione, nonostante siano trascorsi oltre dieci anni dall'evento sismico. Il territorio aquilano a distanza di oltre dieci anni è ancora fortemente segnato dalle conseguenze del sisma del 2009, infatti si caratterizza per una generale inadeguatezza degli spazi deputati all'educazione, evidenziata dall'ubicazione delle scuole in strutture provvisorie, ma anche dalle carenze di spazi adeguati allo studio e di servizi come il collegamento ad Internet all'interno delle abitazioni, tutti fattori che possono essere considerati connessi alla più generale idea di deprivazione culturale. In questo contesto si inserisce la situazione emersa dai dati relativa al numero esiguo dei libri presenti in casa, indicando una scarsa propensione delle famiglie all'approfondimento culturale. Le risposte del territorio a queste problematiche appaiono essere ancora carenti e molto legate all'iniziativa del privato o del terzo settore e poco coordinate a livello istituzionale, con una conseguente offerta di occasioni di fruizione culturale o di tipo extrascolastico poco significativa o comunque poco inclusiva e egualitaria, vista la scarsa partecipazione segnalata dalle famiglie.

I dati ottenuti dal nostro studio sottolineano come le attività laboratoriali proposte nell'ambito di SPINP riescono a implementare i livelli di interesse dei bambini e delle bambine verso attività culturali, ad elevarne le risposte motivazionali e a migliorare alcuni aspetti della loro socialità.

I risultati giunti dall'azione di monitoraggio del progetto, offrono dunque, numerosi spunti di riflessione in merito all'efficacia dell'educazione non formale (soprattutto quando entra in sinergia con la scuola), indicando con essa la rete interistituzionale, dunque la collaborazione tra istituzioni scolastiche e locali come associazionismo, organizzazioni del terzo settore e realtà impegnate sul territorio, sull'efficacia di azioni di contrasto alla povertà educativa. Nella visione migliorista di Dewey (1970) tutto questo è contenuto in un discorso che pone la scuola al centro di questo processo, non soltanto come il prodotto di un sistema che sia sostanzialmente democratico, ma che sia essa stessa produttrice di democrazia e, anzi, sia in grado di rilanciare quest'ultima nelle sue migliori forme, divenendo "laboratorio", anche sociale e politico.

6 Avviare dialoghi e narrazioni intorno alle povertà educative: i protagonisti del progetto SPINP si raccontano

6.1 Comprendere la povertà educativa a partire dalle esperienze dei professionisti: un approccio fenomenologico

La ricerca che sarà illustrata in questo capitolo rappresenta la fase finale del percorso di monitoraggio del progetto SPINP. Le scelte metodologiche che hanno orientato questa parte della ricerca si fondano sul presupposto secondo il quale lavorare in campo educativo significa rapportarsi costantemente con la *complessità*, con l'imprevedibilità; significa cambiare continuamente punto di vista e prospettiva adattando l'agire educativo alle specificità dei contesti (Salerni e Szpunar, 2019). Questo avviene anche e soprattutto in ambito emergenziale (Vaccarelli, 2017b). La scelta metodologica alla base dello svolgimento della ricerca prende avvio dalla definizione di complessità fornita da Morin (1995, p. 56; cfr Annacontini, 2008):

complexus è ciò che viene tessuto insieme, e il tessuto deriva da fili diversi e diventa uno. Tutte le varie complessità si intrecciano dunque, e si tessono insieme, per formare l'unità nella complessità; ma l'unità del complexus non viene con ciò eliminata dalla varietà e della diversità delle complessità che l'hanno tessuto. [...] Così il metodo della complessità ci richiede di pensare senza mai chiudere i concetti, di spezzare le sfere chiuse, di ristabilire le articolazioni fra ciò che è disgiunto, di sforzarci di comprendere la multidimensionalità, di pensare con la singolarità, con la località, con la temporalità, di non dimenticare mai le totalità integratrici.

Con questo presupposto, al fine di cogliere aspetti critici e costruire conoscenza a partire dall'esperienza legata al progetto SPINP, è sembrato utile assumere una prospettiva qualitativa che mettesse le ricercatrici nella condizione di poter cogliere la multidimensionalità delle esperienze e dei costrutti

oggetto di indagine, di considerare i fenomeni tenendo conto delle realtà situazionali e di essere nella posizione di potersi flessibilmente adattare alla costante dinamicità (Semeraro, 2011; Noon, 2018).

Mortari ben sintetizza come la grande tradizione del pensiero europeo descriva l'impostazione fenomenologica ed ermeneutica in relazione all'indagine del "mondo invisibile", campo d'indagine privilegiato della ricerca educativa. Si tratta di quel mondo che gli altri non vedono, quel mondo attraverso il quale si prendono le decisioni più importanti, il mondo in cui si decide come stare nel luogo dove si è (Mortari e Saiani, 2013, p. 176):

Husserl, fondatore della moderna fenomenologia, dice che tutto quello che accade è nella mente, e l'oggetto di studio deve essere la mente. Hanna Arendt e i pragmatisti della scuola americana parlano della mente non come una scatola, ma come flusso di coscienza continuo, in cui scorrono affetti, pensieri, convinzioni presupposizioni, teorie, tutte dimensioni in cui la persona si identifica. Determinanti sono i pensieri, non solo i gesti e il corpo. Winnicott, pediatra e psicoanalista, afferma che un bambino cresce bene se si sente dentro i pensieri della madre, non solo nei suoi abbracci. Stessa cosa per i pazienti: sentono quando sono nei pensieri del curante, quando il curante si preoccupa per lui. Quindi l'oggetto della ricerca qualitativa è quel mondo che gli altri non vedono, è quel mondo però attraverso il quale noi prendiamo le decisioni più importanti, è il mondo in cui decidiamo come stare nel luogo dove siamo.

In particolare, l'approccio fenomenologico ha spesso rappresentato una metodologia capace di cogliere la ricchezza e la complessità che caratterizzano l'esperienza educativa proprio per la sua esplicita vocazione a comprendere i fenomeni dal punto di vista dei partecipanti e la sua attribuzione di valore alla soggettività della conoscenza (Pagani, 2020).

L'approccio fenomenologico, infatti, si caratterizza per la sua attenzione all'indagine dell'esperienza nei suoi stessi termini. Invece di cercare di incasellare l'esperienza in categorie predeterminate o troppo astratte, la ricerca fenomenologica prende spunto dal famoso consiglio dato dal filosofo Edmund Husserl ai fenomenologi di "tornare alle cose stesse" (Smith, Flowers e Larkin, 2009). L'interesse principale si basa sulla comprensione dei fenomeni a partire dalle interpretazioni che ne danno i soggetti coinvolti, esplorando la complessità del vissuto soggettivo e intersoggettivo e mettendo in evidenza la specificità di ogni singolo caso oggetto di studio.

Tra gli approcci analitici fenomenologici si è scelto di utilizzare l'analisi interpretativa fenomenologica o IPA (acronimo di Interpretative Phenomenological Analysis). Questo tipo di analisi assume una prospettiva esperien-

ziale ponendo al centro le modalità attraverso le quali le persone attribuiscono senso e significato all'esperienza e interpretano gli eventi della vita (Pagani, 2020).

L'IPA fonda il suo presupposto teorico nella coniugazione di fenomenologia, ermeneutica e idiografia. Secondo l'ermeneutica, l'analisi implica sempre un'interpretazione e di conseguenza chi conduce la ricerca assume un ruolo centrale e particolarmente attivo nell'ambito dei processi analitici. I partecipanti alla ricerca e coloro i quali la conducono, attraverso un duplice sforzo, contribuiscono alla costruzione della conoscenza del fenomeno esaminato. Tra quelli messi a disposizione dall'ermeneutica, il circolo ermeneutico è probabilmente il concetto più saliente. Questo concetto, a diversi livelli, si interessa all'interazione dinamica tra la parte e il tutto e della comprensione reciproca che l'una può dare dell'altro. Il principio chiave del circolo ermeneutico considera la relazione tra il tutto e la parte, come elemento chiave del processo interpretativo che si attua attraverso una intrinseca circolarità e un modo di pensare dinamico e non lineare (fig. 1).

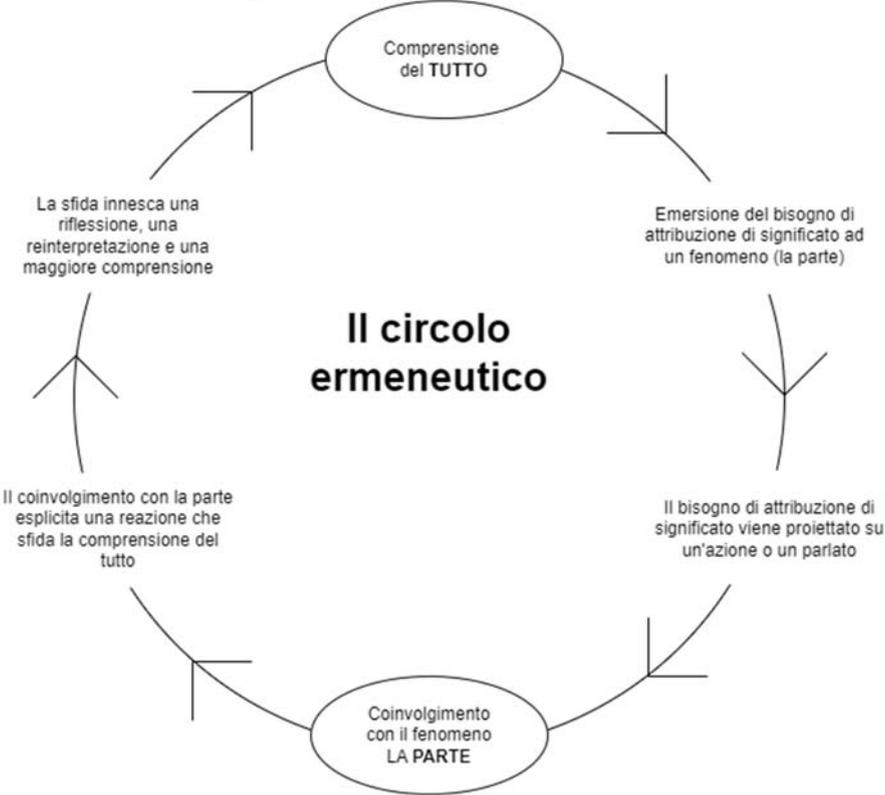


Fig. 1 - Il circolo ermeneutico (adattamento da Harris, 2014).

L'idea del circolo ermeneutico funziona a più livelli, “la parte” e “il tutto” possono essere usati per riferirsi a una varietà di relazioni (Smith, Flowers e Larkin, 2009). Per esempio, solo dopo aver considerato l'intera frase, il significato della parola diventa evidente e il significato cumulativo di ogni singola parola contribuisce al significato complessivo della frase (tab. 1).

Tab. 1 - Esempi di relazione tra parte e tutto nel circolo ermeneutico (adattamento da Smith, Flowers e Larkin, 2009, p. 28)

LA PARTE	IL TUTTO
La singola parola	La frase in cui è collocata la parola
Il singolo estratto	Il testo completo
Il testo	L'opera completa
L'intervista	Il progetto di ricerca
Il singolo episodio	L'intera vita

Il terzo fondamento teorico dell'IPA è l'idiografia. Il metodo idiografico pone l'accento sulle esperienze personali e soggettive, mirando a identificare modelli di comportamento, di pensiero e di emozione nel corso del tempo e nei contesti, piuttosto che identificare rigorosamente modelli di differenze tra individui come nel caso degli approcci nomotetici standard che hanno come fine ultimo la generalizzazione dei risultati (Conner *et al.*, 2009). Sebbene l'enfasi sull'individuo possa indurre a concepire l'approccio idiografico come individualista, è bene sottolineare come in realtà l'interesse di studio sia fortemente focalizzato sulle modalità attraverso le quali il singolo caso si relaziona al mondo. L'IPA, infatti, si dedica alla conoscenza del modo in cui determinati eventi esperienziali (come un fatto, un processo o una connessione) siano stati interpretati dal punto di vista di soggetti specifici situati in ambienti specifici. Di conseguenza, l'idiografia non evita di fare generalizzazioni; piuttosto propone un metodo alternativo per arrivare a tali generalizzazioni (Harré, 1979).

Per concludere questa prima parte dedicata all'orientamento epistemologico della ricerca (Benvenuto, 2015), sembra interessante ritornare alla complessità dei contesti educativi delineata in apertura di paragrafo. La scelta dell'impianto teorico e metodologico operata per dare direzione al disegno di ricerca illustrato di seguito, è fortemente legata al concetto deweyano secondo il quale nessuna conclusione di una ricerca scientifica si può convertire in una norma dell'educazione. Ogni pratica educativa è fortemente complessa e contiene molte altre variabili oltre quelle analizzate dalla ricerca

scientifico. Per queste ragioni i ritrovati scientifici non possono tradursi automaticamente in regole d'azione (Dewey, 1984).

6.2 Le interviste ai testimoni privilegiati: il disegno della ricerca

L'obiettivo di questa azione di ricerca è stato quello di comprendere, attraverso uno studio di carattere descrittivo, come il fenomeno della povertà educativa si sia manifestato nei contesti delle diverse tipologie di emergenze che hanno caratterizzato il territorio della città dell'Aquila e quali strategie e risorse siano state messe in campo per contrastarlo.

Per perseguire questo obiettivo sono state formulate le seguenti domande di ricerca (Benvenuto, 2015):

- come viene descritta la povertà educativa dai professionisti che operano nelle azioni di contrasto del progetto SPINP?
- In che modo il post-emergenza relativo al sisma che ha colpito la città dell'Aquila nel 2009 ha influito sulla povertà educativa a dieci anni dal terremoto?
- In che modo la pandemia da Covid-19 che si è verificata durante lo svolgimento del progetto SPINP ha influito sulle manifestazioni di povertà educativa?
- In che modo l'evento dello scoppio della guerra in Ucraina ha influito sulla povertà educativa a L'Aquila?
- Quali strategie sono state messe in atto per il contrasto della povertà educativa (a livello di proposte operative e di risorse personali)?
- Quale ruolo ha giocato il lavoro di rete per contrastare la povertà educativa in emergenza?

Per rispondere ai quesiti di ricerca si è scelto di rilevare il punto di vista degli attori che a vario titolo sono stati protagonisti della progettazione e della realizzazione delle azioni progettuali (Semeraro, 2011). Gli intervistati sono considerati *testimoni privilegiati* in quanto hanno rivestito un ruolo chiave durante lo svolgimento del progetto e per questa ragione le loro opinioni e i loro vissuti rispetto ai fenomeni oggetto di studio sono ritenute particolarmente rilevanti (Marshall, 1996a).

Marshall riporta alcune caratteristiche che dovrebbero essere tipiche del testimone privilegiato «ideale» (1996a, p. 92):

- *Ruolo nella comunità*: grazie alla loro posizione ufficiale, gli intervistati dovrebbero avere accesso al tipo di informazioni utili al ricercatore.

- *Conoscenza*: l'intervistato, oltre ad essere in possesso delle informazioni necessarie, deve anche averle assimilate in modo significativo.
- *Volontà*: il ricercatore deve poter contare sul fatto che il partecipante alla ricerca condivide le sue informazioni e collabori con lui per quanto possibile.
- *Comunicabilità*: l'intervistato deve essere in grado di comunicare quanto ha compreso in merito all'oggetto di indagine attraverso delle modalità che possono essere capite dalla persona che conduce l'intervista.
- *Imparzialità*: è importante che i testimoni privilegiati siano neutrali e imparziali. Il ricercatore deve essere consapevole di eventuali pregiudizi del candidato.

Tenendo conto di queste caratteristiche e del fatto che l'IPA si avvale dell'uso di piccoli campioni scelti di proposito e localizzati con precisione nei contesti oggetti di studio, allo scopo di ottenere una panoramica il più possibile esaustiva dei pareri delle diverse anime che hanno contribuito alla realizzazione di SPINP, si è scelto di intervistare (Marshall, 1996b):

- Cecilia Cruciani come coordinatrice;
- Stefania Ziglio come progettista e responsabile amministrativa;
- un rappresentante per ognuna delle nove associazioni partner (Brucaliffo, Bibliobus, Nati nelle Note, Ass. Koinonia, Atelier Kontempo'raeco, Esprit Film s.u.r.l., Ass. Fablab, MuBAQ - Museo dei bambini L'Aquila, UISP Comitato Territoriale L'Aquila - Unione Italiana Sport per Tutti);
- quattro insegnanti referenti degli Istituti comprensivi;
- l'assessore alle politiche sociali del Comune dell'Aquila Francesco Cristiano Bignotti.

Lo strumento utilizzato è stato quello delle interviste semi-standardizzate (Lucidi, Alivernini e Pedon, 2008) che sono state condotte seguendo una traccia costruita a partire dalle macro-aree tematiche di interesse riportate di seguito:

1. l'esperienza dei partecipanti rispetto al fenomeno della povertà educativa;
2. povertà educativa e territorio aquilano;
3. l'impatto del terremoto sulla povertà educativa;
4. l'impatto della pandemia sulla povertà educativa;
5. l'impatto della guerra sulla povertà educativa;
6. le strategie e le risorse per contrastare la povertà educativa;

Tra il mese di aprile e il mese di maggio 2022 sono state svolte un totale di sedici interviste della durata di circa un'ora ciascuna che sono state audio

registrate e trascritte letteralmente. Nel paragrafo successivo saranno descritte le procedure di analisi del contenuto che si sono svolte tramite l'analisi qualitativa dei dati computer assistita (CAQDA) ed in particolare attraverso l'uso del software Maxqda (Gizzi e Rädiker, 2021).

6.3 Analisi del contenuto

Come già approfondito in precedenza, per analizzare il contenuto dei testi delle interviste è stata utilizzata l'analisi interpretativa fenomenologica o IPA (Interpretative Phenomenological Analysis) che enfatizza la natura iterativa del processo analitico, consentendo di passare da una prospettiva all'altra sui dati, piuttosto che lavorare attraverso ogni fase in ordine sequenziale (Eatough e Smith, 2008). Smith, Flowers e Larkin (2009) indicano delle fasi chiare, seppure non prescrittive, attraverso le quali condurre il processo analitico utilizzando l'IPA:

1. *Lettura ricorsiva del materiale*: secondo gli autori, è prima di tutto necessario immergersi nella lettura dei testi originali. Questo comporta la lettura e la rilettura della trascrizione considerando un singolo caso alla volta. La lettura ripetuta aiuta il ricercatore a costruire un modello della struttura complessiva dell'intervista e ad iniziare a creare delle connessioni tra le diverse parti della narrazione. Questa prima fase può essere utile per evidenziare elementi più profondi e completi dell'intervista o per individuare la presenza di incongruenze e paradossi. Per acquisire maggiore consapevolezza e conoscenza profonda dei dati può essere utile documentare reazioni emotive o prime impressioni attraverso delle annotazioni per poi poter tornare su questi aspetti in un secondo momento.
2. *Annotazioni esplorative*: questa fase è dedicata all'esplorazione semantica e all'uso del linguaggio degli intervistati. Tale procedura aumenta la familiarità con il testo trascritto e identifica il modo in cui la persona parla, capisce e pensa a proposito di un argomento. In realtà, questa fase si fonde con la precedente poiché man mano che si procede con la lettura si annotano i commenti che vengono integrati e aggiunti nelle letture successive. Le prime osservazioni annotate avranno una chiara enfasi fenomenologica e si manterranno vicine al significato dichiarato dal partecipante. Leggendo la trascrizione, si possono notare parallelismi, discrepanze, echi, amplificazioni e incoerenze. In questa fase, ogni riga della trascrizione sarà analizzata criticamente, il ricercatore dovrà domandarsi quale sia il significato attribuito dal partecipante ad ogni parola, ogni frase o ogni espressione e quale il significato che vi attribuisce il ricercatore.

3. *Sviluppo dei temi emergenti*: a questo punto del lavoro l'insieme dei dati sarà cresciuto in modo sostanziale; sarà composto, infatti, dalla trascrizione e dalle annotazioni prese fino a quel momento. L'analista si troverà di fronte a un modello molto familiare dell'intervista stessa, ma anche a una serie di note potenzialmente importanti, ma ancora provvisorie. È questo insieme di dati più ampio che costituisce il fulcro dello sviluppo dei temi emergenti. Nella ricerca di tali temi, l'attenzione sarà concentrata contemporaneamente a ridurre il volume dei dettagli (la trascrizione e gli appunti iniziali) e a mantenere la complessità, in termini di mappatura delle interrelazioni, delle connessioni e degli schemi tra le note esplorative. Il lavoro analitico sarà svolto principalmente con le annotazioni piuttosto che con la trascrizione stessa. Tuttavia, se il commento esplorativo è stato fatto in modo completo, sarà molto legato alla trascrizione originale. Il processo di identificazione dei temi emergenti implica la rottura del flusso narrativo dell'intervista che dovrebbe condurre ad una riorganizzazione dei dati, seguendo il processo del circolo ermeneutico di cui si è accennato in precedenza. Il ruolo dell'analista acquisisce sempre maggiore centralità in quanto l'individuazione dei temi dovrebbe essere il frutto dell'incontro tra il contenuto portato dal partecipante alla ricerca e l'interpretazione dell'analista. In sostanza, il compito principale di trasformare l'insieme dei dati in temi consiste nel tentativo di produrre un'esposizione concisa e sintetica di ciò che era importante nei vari commenti allegati a stralci di trascrizione. I temi sono di solito espressi come etichette che si riferiscono in maniera diretta alle porzioni del testo trascritto che si ritengono cruciali. Il processo consiste nel concettualizzare i temi astraendoli il più possibile attraverso il circolo ermeneutico, per mezzo del quale la parte viene interpretata in relazione al tutto e il tutto è interpretato in relazione alla parte (vedi paragrafo 6.1).
4. *Cercare connessioni tra i temi emergenti*: in questa fase l'analista traccia collegamenti tra i temi che sono emersi, al fine di creare una struttura che metta in evidenza le parti più interessanti e significative della storia del partecipante. In funzione delle domande di ricerca è anche possibile, in questa fase, scartare alcuni temi in quanto non funzionali all'obiettivo della ricerca oppure tornare alla trascrizione per rivalutare alcune idee. Per facilitare le operazioni di connessione tra i temi è opportuno raggrupparli per similitudine, creando, quando necessario, categorie sovraordinate e organizzare - anche graficamente - quelli opposti. Questo aiuterà ad avere più chiare la distribuzione e la connessione tra i temi.
5. *Passare al caso successivo*: la stessa procedura fin qui descritta può essere ripetuta per il caso successivo da analizzare. Come già accennato

ogni caso va affrontato singolarmente. Mentre si lavora sul caso successivo è importante tenere da parte i concetti e i temi emersi fino a quel momento, in modo da mantenere chiara l'individualità di ogni partecipante alla ricerca.

6. *Cercare modelli trasversali ai casi*: questa fase è dedicata a verificare la presenza di modelli comuni tra i diversi casi analizzati. Si tratta di confrontare i materiali emersi per ogni singolo caso e metterli in connessione. Anche in questa fase potrebbe verificarsi una riconfigurazione e una ridefinizione dei temi. A questo punto, l'analisi si spinge ad un livello più teorico, alla ricerca di somiglianze e differenze tra i diversi casi presi in esame e di temi sovraordinati trasversali all'intero corpus di dati che possano rivelarsi utili a indicare nozioni di ordine superiore che gli esempi condividono. L'*output* prodotto da questa fase consiste in una rappresentazione grafica contenente i sottotemi di ciascun partecipante raggruppati sulla base dei temi sovraordinati trasversali ai casi.

Il processo di analisi del contenuto dei testi delle interviste ha seguito un andamento ricorsivo e ciclico, con una vigilanza epistemologica basata anche sull'intersoggettività delle ricercatrici, tuttavia le scelte operate per restare aderenti alle domande di ricerca hanno avuto come conseguenza l'«inevitabile lasciarsi alle spalle qualcosa» (Mortari, 2007, p. 238), in particolare in fase di interpretazione e di scelta dei temi.

Di seguito saranno illustrati i temi emersi dalla ricerca, per facilitarne la lettura si è scelto di organizzare i dati seguendo le macro-aree di interesse che sono state isolate in fase di disegno di ricerca.

6.4 I risultati della ricerca e i temi emergenti

Dall'analisi della trascrizione delle interviste sono emersi 37 temi, 23 sottotemi e 35 codici (estrapolati con la codifica *in vivo* cogliendo le parole degli intervistati significative dai testi) relativi alle macro-aree di interesse della ricerca che saranno descritti nel dettaglio nei paragrafi che seguono. Gli stralci di testo utilizzati come unità di analisi sono stati codificati sulla base delle tematiche trattate, per questa ragione lo stesso stralcio può essere afferrato a più temi e/o sottotemi.

6.4.1 L'esperienza dei partecipanti rispetto al fenomeno della povertà educativa

Per quanto riguarda la macro-area di interesse relativa all'esperienza dei partecipanti rispetto al fenomeno della povertà educativa, dall'analisi delle interviste sono emersi 14 sottotemi, successivamente raggruppati in 3 temi principali: conoscenza del fenomeno, cause di povertà educativa e strategie di contrasto (fig. 2).

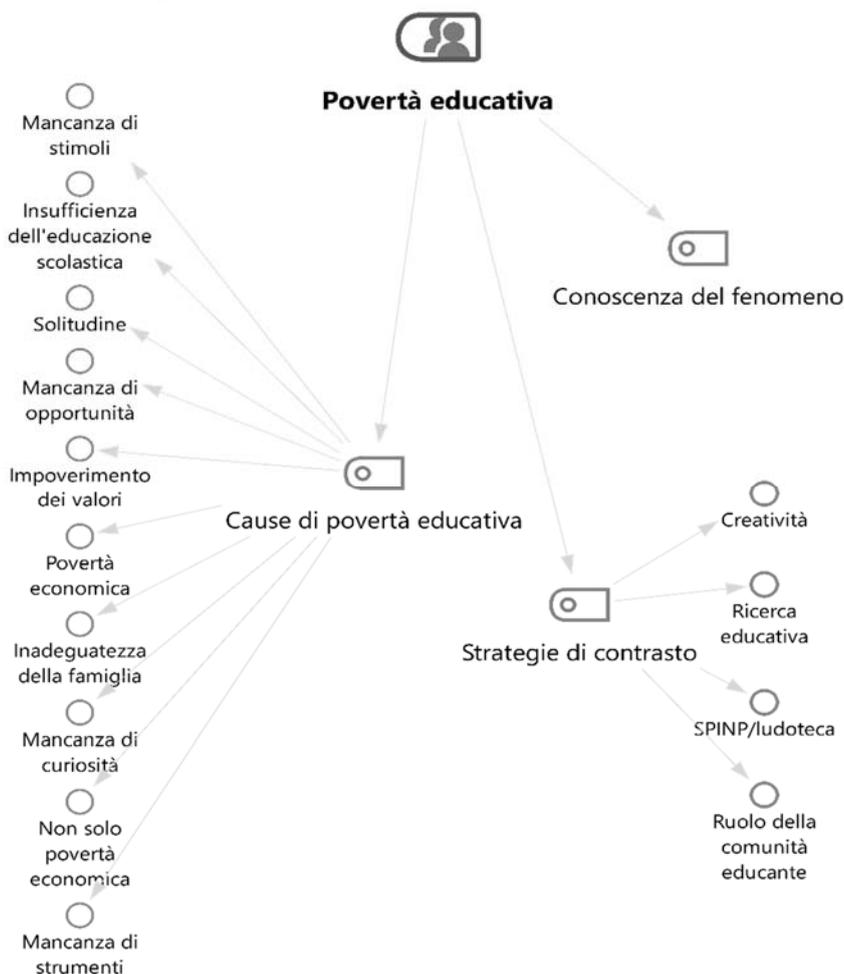


Fig. 2 - Modello dei temi e dei sottotemi della macro-area di interesse "povertà educativa"

Il tema maggiormente frequente nei testi è quello relativo alle *cause di povertà educativa* (100% dei casi), nel quale sono raccolti tutti i sottotemi relativi a quei fattori che vengono identificati dai partecipanti alla ricerca (fig. 4). Nel 43,8% dei casi esaminati si affronta la tematica delle strategie di contrasto in cui vengono enunciati i sottotemi afferenti a quelle azioni e quegli elementi che gli intervistati ritengono utili a fronteggiare il fenomeno della povertà educativa. Il tema della conoscenza del fenomeno, ovvero delle modalità attraverso le quali gli intervistati si sono trovati in contatto con questa tematica, non è costituito da sottotemi ed è presente nel 18,8% dei casi (fig. 3).

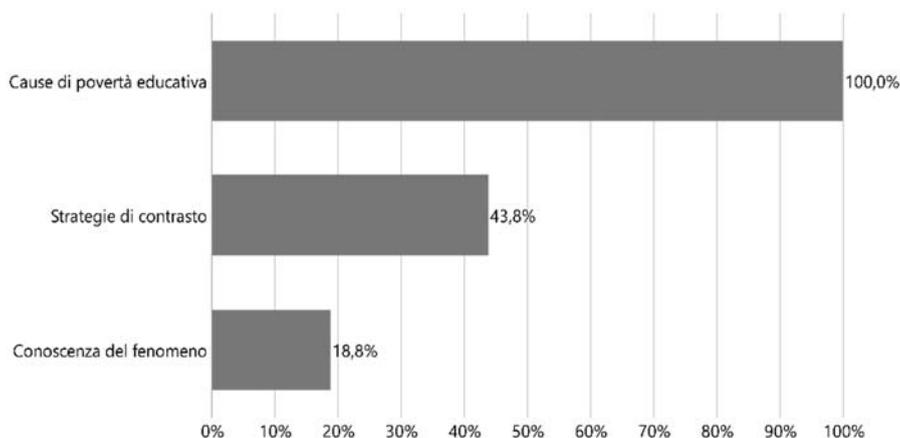


Fig. 3 - Frequenza dei temi nella macro-area di interesse povertà educativa

Il primo tema emerso in ordine cronologico di apparizione sui testi delle trascrizioni riguarda la *conoscenza del fenomeno* della povertà educativa. Tra i partecipanti alla ricerca c'è chi riporta di essere entrato in contatto con la conoscenza di questo fenomeno proprio grazie all'esperienza all'interno del progetto SPINP:

Questo percorso mi ha permesso di riconoscere la povertà educativa sia nei miei confronti che negli altri [...] Prima di questo progetto non mi ci ero soffermato mai troppo a riflettere.

C. - Rappresentante associazione Koinonia

Altri invece erano già entrati in contatto con la tematica e hanno potuto riportare le esperienze pregresse sul campo, nella progettazione e nella realizzazione delle azioni progettuali in SPINP:

Il tema della povertà educativa già ho avuto modo di conoscerlo nei 5 anni che sono stata in Calabria, dove lavoravo sul contrasto alla dispersione, alla devianza,

alla prevenzione, che riflettevano la necessità di intervenire nelle scuole per diffondere linguaggi creativi dove i ragazzi possano avere uno spazio oltre alla didattica per sviluppare la propria personalità

S. - Progettista

In generale gli intervistati rilevano un ampliamento dei luoghi e dei tempi di discussione e di dibattito sull'argomento e un generale aumento della sensibilità e dell'attenzione dell'opinione pubblica rispetto alle tematiche connesse alla povertà educativa che in passato erano più trascurate, più difficilmente individuate e riconosciute. È possibile ipotizzare che questa percezione di incremento del dibattito sul tema sia legata - in prima battuta - allo stanziamento di fondi specifici per il contrasto e in secondo luogo alle conseguenze della pandemia che hanno portato inevitabilmente ancora più in luce la questione.

Entrando nello specifico del secondo tema, ovvero *cause di povertà educativa*, sono riportati i sottotemi emersi dalle interviste (tab. 2). Nella tabella che segue - come nelle successive della stessa serie - sono presenti 3 colonne contenenti:

- numero di casi in cui è presente il sottotema (casi);
- percentuali di frequenza relative al totale dei casi raccolti (percentuale);
- frequenze relative al totale dei casi in cui il sottotema è presente (percentuale valida).

Tab. 2 - Numero di casi e frequenze relative ai sottotemi afferenti al tema "cause di povertà educativa"

	Casi	Percentuale	Percentuale (valida)
Mancanza di stimoli	7	43,75	43,75
Mancanza di opportunità	4	25,00	25,00
Inadeguatezza della famiglia	4	25,00	25,00
Non solo povertà economica	4	25,00	25,00
Mancanza di strumenti	2	12,50	12,50
Insufficienza dell'educazione scolastica	2	12,50	12,50
Solitudine	2	12,50	12,50
Impoverimento dei valori	1	6,25	6,25
Povertà economica	1	6,25	6,25
Mancanza di curiosità	1	6,25	6,25
DOCUMENTI con codice o codici	16	100,00	100,00
DOCUMENTI senza codice o codici	0	0,00	-
DOCUMENTI ANALIZZATI	16	100,00	-

La totalità dei casi (16) presenta almeno uno dei sottotemi individuati, pertanto il 100% del corpus di dati copre l'area tematica di interesse. Nel grafico seguente (fig. 4) sono riportate le frequenze dei sottotemi afferenti al tema *cause di povertà educativa*.

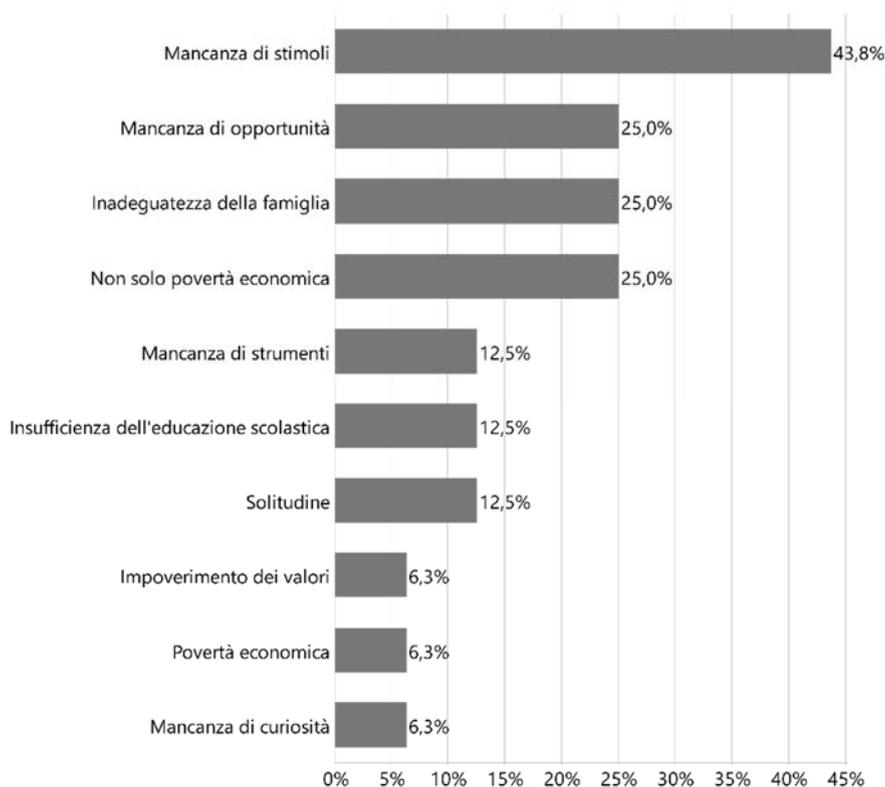


Fig. 4 - Frequenze dei sottotemi relativi al tema "cause di povertà educativa"

Dalla lettura di questi dati emerge come il sottotema *mancanza di stimoli* sia stato indicato dal 43,8% dei casi come causa di condizioni di povertà educativa. Di seguito sono riportati due stralci di intervista che hanno condotto all'identificazione di questo tema. Tali frammenti di testo sono ritenuti significativi in quanto richiamano due aspetti decisivi nel determinare il fenomeno della povertà educativa: la *dimensione economica* e la *dimensione dell'equità nell'offerta educativa*.

È una mancanza di stimoli culturali e sociali, spesso coincide con una povertà economica e di mezzi che una famiglia o una comunità può avere a disposizione, ma

non sempre è così, infatti spesso si proviene da una famiglia che possiede tutti gli stimoli, ma non si ricevono in maniera adeguata, quindi questo porta i bambini a non vedere tutte le potenzialità e le possibilità che sono nel loro presente e futuro.

C. - Coordinatrice del progetto

La mancanza di situazioni, di stimolazioni che poi vanno ad impoverire l'offerta educativa. Il contorno che educa, arricchisce e forma la persona, al di fuori dell'apporto scolastico, non è sempre lo stesso, infatti se a scuola possono sembrare tutti uguali perché la scuola offre a tutti gli stessi stimoli, fuori non è così.

E. - Insegnante referente scuola partner

La coordinatrice del progetto si focalizza su aspetti legati al possesso di mezzi che possano in qualche modo stimolare i minori a prendere consapevolezza delle proprie potenzialità, mentre l'insegnante referente si focalizza sull'importanza della continuità tra scuola ed extra scuola, considerando l'ambiente scolastico come equo nel fornire gli stimoli che compongono l'offerta educativa.

Rispetto al tema della *mancaza di opportunità* sono sembrati significativi questi due punti di vista:

Premetto che sono meno a contatto con l'espressione della povertà educativa in sé, dato che non opero direttamente sul campo in ludoteca, però credo che ci sia tanta responsabilità che noi adulti abbiamo rispetto a questo tema. Creare opportunità educative spetta a noi adulti.

E. - Rappresentante associazione Bibliobus

Mentre la possibilità di frequentare il teatro, lo sport, la musica nella propria città non è fruibile a tutti. Avere l'opportunità di entrare in contatto con queste opportunità all'interno dell'ambiente scuola dà la possibilità ai bambini di scoprire ad ognuno il proprio talento.

L. - Insegnante referente scuola partner

Si individua una precisa responsabilità del mondo adulto nel pensare e realizzare occasioni che consentano di vivere esperienze educative proficue. Ancora una volta la prospettiva delle insegnanti tende a mettere l'accento su quanto la scuola sia luogo privilegiato per amplificare le opportunità a disposizione delle studentesse e degli studenti. Il contatto della scuola con l'extra scuola rappresenta l'occasione per consentire - nella maniera più equa possibile - di conoscere meglio se stessi, le proprie passioni e i propri interessi.

Per ragioni di sintesi non si entrerà nel merito di tutti i singoli sottotemi, tuttavia l'osservazione dell'insieme degli elementi individuati evidenzia quanto - anche e soprattutto nella pratica educativa - si entri in contatto diretto con la multidimensionalità del fenomeno (fig. 4).

Nell'ambito del tema relativo alle *strategie di contrasto* si sono individuati 4 sottotemi: *ruolo della comunità educante*, *creatività*, *SPINP/ludoteca* e *ricerca educativa*. Nella figura che segue sono riportate le frequenze dei sottotemi (fig. 5).

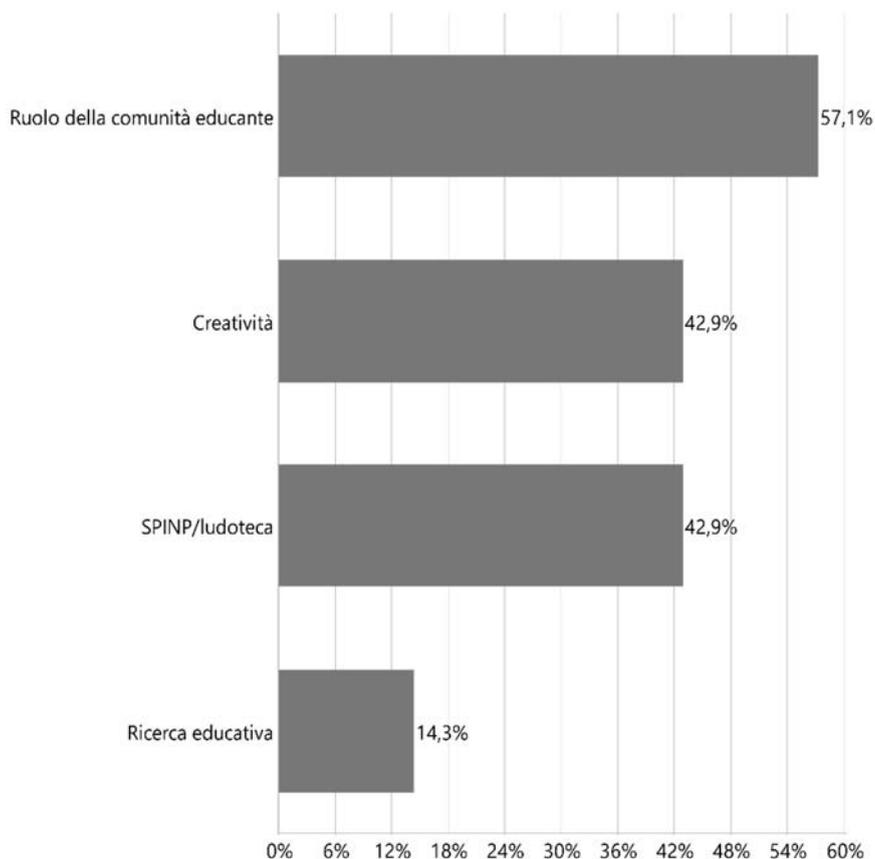


Fig. 5 - Frequenze dei sottotemi relativi al tema "strategie di contrasto"

Il sottotema più frequente riguarda il *ruolo della comunità educante* individuato come fondamentale per rispecchiare e amplificare il fenomeno nella società, ma anche per essere agente attivo di cambiamento:

La povertà educativa è tangibile, si vede non solo nei bambini, ma in tutta la società che ci circonda e fare attività che la contrastano partendo dai bambini è importante per attuare veramente un cambiamento (la povertà educativa n.d.r.) si rispecchia non solo tramite i bambini ma anche tramite la comunità educante.

L. - Rappresentante associazione Nati nelle Note

Gli operatori che a vario titolo hanno partecipato al progetto hanno potuto apprezzare come lo sviluppo della rete intorno alle azioni progettuali sia stato utile per potenziare i legami all'interno della comunità educante. In particolare, l'insegnante referente mostra la soddisfazione per essere stata in contatto, non solo con tutte le altre scuole presenti sul territorio, ma anche con le associazioni culturali. Si rivela interessante osservare anche lo sguardo al futuro che propone la maestra, esternando la volontà di rendere sostenibili nel tempo le collaborazioni avviate.

Quindi siamo molto molto contente che ci sia stato questo progetto che abbia coinvolto tutte le scuole e credo che anche il fatto di aver avuto un coinvolgimento di tutta la comunità scolastica in senso veramente più allargato possa dare dei frutti e questo è stato anche un presupposto per continuare la collaborazione con le associazioni culturali del territorio.

D. - Insegnante referente scuola partner

Tra le *strategie di contrasto*, l'uso della *creatività* e dei linguaggi artistici è il secondo sottotema più frequente:

Tutte le attività della nostra associazione sono finalizzate allo sviluppo della creatività, perché la creatività è una forma di intelligenza divergente che ti porta a trovare delle soluzioni inusuali rispetto a dei problemi che si pongono di volta in volta. Non è una facoltà che riguarda solo il mondo artistico, ma è un modo di vedere la realtà, le cose e i rapporti con gli altri in maniera non stereotipata che aiuta a far crescere.

L. - Rappresentante associazione MUBAQ

Molta letteratura sul tema della resilienza sottolinea l'importanza della creatività come strumento a disposizione di chi si occupa di marginalità sociale o di chi lavora nei contesti emergenziali per favorire la consapevolezza e la comunicazione di pensieri, emozioni e stati d'animo e per liberare catarcticamente le energie (Castelli, 2011; Vaccarelli, 2016).

Sia nello stralcio precedente che in quello che segue è possibile osservare che alcuni degli operatori intervistati individuano nel progetto SPINP e nell'istituzione della ludoteca una risposta per contrastare la povertà educativa che in qualche misura possa influire sulle modalità di *pensare la realtà*. Nel primo caso, coerentemente con i risultati della ricerca scientifica sul tema, si fa riferimento allo sviluppo del pensiero divergente (Mastria *et al.*, 2021), nel caso successivo si parla di una dimensione più collettiva del pensiero. Queste considerazioni rimandano all'idea deweyana secondo la quale

«il pensiero rende possibile l'azione accompagnata da uno scopo consapevole» (Dewey, 2020, p. 17, ed. orig. 1933), per cui l'intenzionalità nell'agire è un obiettivo educativo raggiungibile attraverso l'educazione al pensiero critico e all'apertura al nuovo e al creativo nel proprio campo di esperienza. In questa prospettiva lo spazio della ludoteca dovrebbe conciliare gli elementi appena descritti facendosi *luogo delle opportunità*:

Se penso alla ludoteca è la risposta giusta a provare a contrastare la povertà educativa nella città dell'Aquila, ovvero dare nuove opportunità di pensiero, di conoscenza, di costruzione di un pensiero condiviso.

E. - Rappresentante associazione Bibliobus

Ultimo aspetto da trattare nell'ambito del tema delle *strategie di contrasto* alla povertà educativa riguarda il sottotema *ricerca educativa* (fig. 5):

[...] abbiamo stipulato una convenzione tra Comune e Università dell'Aquila-Dipartimento di Scienze Umane, in cui verrà fatto uno studio capillare tramite anche la somministrazione di questionari sia alle scuole che alle associazioni, tramite la consulta comunale della povertà educativa, per ottenere una grossa mole di dati che l'Università lavorerà per lo studio di iniziative da mettere in campo. Questo ci permette anche di valutare il dato reale della povertà educativa a L'Aquila [...]

F. - Assessore alle politiche sociali del Comune dell'Aquila

Le parole dell'assessore alle politiche sociali del Comune dell'Aquila (in carica durante lo svolgimento del progetto) indicano una possibile strada da percorrere per effettuare una solida analisi dei bisogni, orientata e guidata da basi scientifiche e da metodologie rigorose che garantiscano alle forze politiche e amministrative una gestione e una progettazione più consapevole, in grado di rispondere in maniera adeguata alle necessità specifiche dei territori. La rete interistituzionale - supportata dal prezioso contatto diretto con le realtà educative che solo la scuola e il terzo settore possono avere - garantisce la validità di questo percorso e pone tutti gli attori in gioco nella condizione di essere partecipi e attivi nella circolarità del processo decisionale e politico, costituendo a tutti gli effetti una efficace comunità educante.

6.4.2 Povertà educativa e territorio aquilano

Per meglio comprendere quale sia il contesto di riferimento nel quale l'esperienza del progetto SPINP e l'indagine qui presentata sono state svolte, si è scelto di indagare il punto di vista dei partecipanti sulle modalità attraverso cui la povertà educativa si manifesta nel territorio della città

dell'Aquila al momento dello svolgimento del progetto. Nell'ambito della macro-area di interesse relativa alle caratteristiche della povertà educativa in territorio aquilano, sono stati individuati 6 temi: *manca di attività culturali stimolanti, isolamento e emarginazione, conseguenze della pandemia, conseguenze del terremoto, buona risposta associativa, povertà educativa simile ad altri territori* (fig. 6).

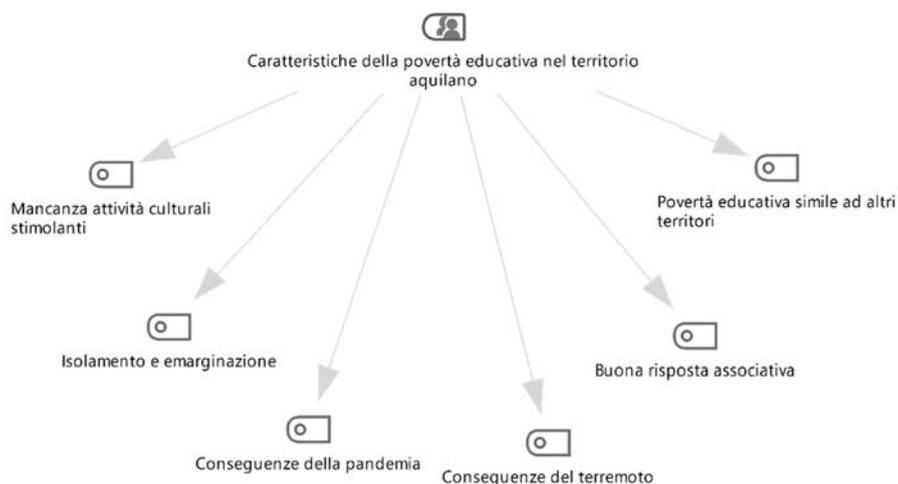


Fig. 6 - Modello dei temi della macro-area di interesse "povertà educativa e territorio aquilano"

Tali temi si distribuiscono in base alle frequenze come mostrato nel grafico successivo (fig. 7) e hanno una copertura del 100% del corpus dei dati, essendo presenti in tutti e 16 i documenti analizzati.

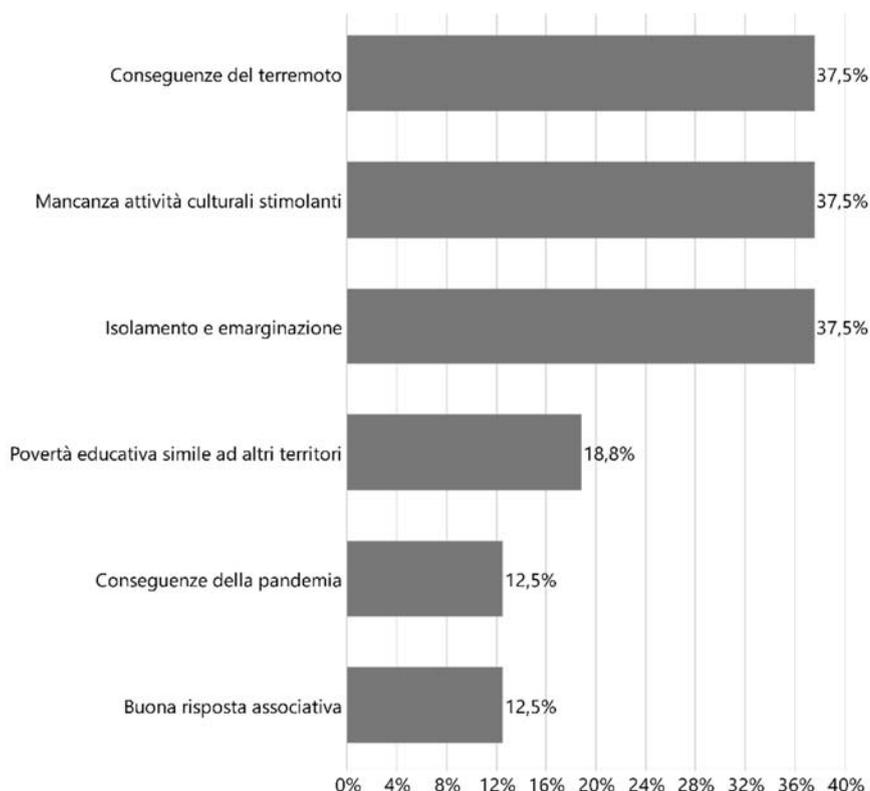


Fig. 7 - Frequenze dei temi relativi alla macro-area di interesse "povertà educativa e territorio aquilano"

Come è già stato esplicitato nei paragrafi precedenti, il contesto aquilano si caratterizza per essere stato teatro di un susseguirsi di emergenze, come ben descritto dalla testimonianza riportata di seguito:

L'Aquila è una città che sappiamo essere segnata, pertanto la povertà educativa c'è, parliamo di ragazzi che hanno vissuto il terremoto e la pandemia, non hanno mai vissuto una vera città. Non sono stimolati a dovere quindi, abbiamo una comunità ferita che nel momento in cui stava iniziando a guarire è tornata ad essere ferita, come del resto tutto il mondo, pertanto i ragazzi vanno compresi se notiamo delle riflessioni o scelte superficiali, non essendo adeguatamente stimolati dal territorio. Per questo il progetto rappresenta una ricchezza per il territorio dove poter trovare altro, una socialità diversa.

M. - Rappresentante associazione Atelier Kontemporaneo

Nello stesso tempo è facile immaginare come il terremoto del 2009 sia stato particolarmente impattante a livello emotivo-relazionale e a livello logistico-territoriale per chi a L'Aquila viveva e lavorava. Infatti il tema più frequente utilizzato dai partecipanti alla ricerca per descrivere la povertà educativa a L'Aquila riguarda *le conseguenze del terremoto*. Le origini di questo fenomeno, in alcuni casi, si rintracciano nell'immediato post-sisma e nelle sue conseguenze, ben sintetizzate da questa testimonianza:

Nel periodo post-sisma a L'Aquila sono venute a mancare le basi e le certezze della quotidianità, non c'era voglia di pensare a qualcosa che andasse oltre la sopravvivenza giornaliera. Poi tutto ciò che era aggregazione e la possibilità di incontrarsi non c'è più stato. Non c'era più la città che permetteva con i suoi spazi di creare legami di amicizia e solidarietà, di gioco, di incontro con la cultura. Si sono ricreati dei micro cosmi limitrofi che si basavano però sulla possibilità di avere una casa.

L. - Insegnante referente scuola partner

Tra i partecipanti alla ricerca c'è chi mette in stretta connessione i bisogni e le necessità causati dal terremoto del 2009 con la nascita della ludoteca, seppure inaugurata ben 12 anni dopo l'evento sismico:

La dispersione e l'aver spostato le persone e le scuole in periferia sicuramente è stato un problema conseguente al terremoto. Per questo la necessità anche del progetto SPINP di avere un luogo come la Ludoteca, in centro, per sviluppare un ritorno ad una cittadinanza attiva, per riconoscersi in un luogo, in un periodo come il post sisma dove si era persa l'identità di città.

S. - Progettista

Le questioni riguardanti l'impatto delle emergenze sulla povertà educativa saranno meglio trattate nei paragrafi successivi del presente capitolo, in questa sede vale intanto la pena notare che, seppure le conseguenze della pandemia vengano individuate come impattanti sulle caratteristiche della povertà educativa aquilana solo nel 12,5% dei testi delle interviste (fig. 7), alcuni interventi sono significativi per comprendere quanto l'emergenza sanitaria si sia innestata su problemi esistenti e già cronicizzati sul territorio:

Già gli stimoli erano pochi a L'Aquila, stando chiusi in casa sono andate a diminuire le offerte culturali, in quanto colpite le attività sociali.

L. - Rappresentante associazione Nati nelle Note

Questa testimonianza introduce un altro tema cruciale per comprendere più a fondo le peculiarità del territorio aquilano, ovvero la *mancaanza di attività culturali stimolanti*, individuata nel 37,5% dei testi delle interviste (fig. 7). Per alcuni questo è causato dalla vastità del territorio:

Abbiamo un territorio enorme e girando anche tra i vari paesini abbiamo visto come ci sono tanti bambini che non hanno mai visto una mostra, non sono mai andati a teatro o al cinema, ma vanno solo a scuola, alcuni nemmeno frequentano corsi sportivi, anche se ora lo sport è entrato molto nelle scuole e quindi riescono a farlo, ma non sempre accade anche fuori l'orario scolastico.

C. - Coordinatrice del progetto

Questo stralcio di intervista ben si connette con quanto affermato dalla maestra referente del progetto che racconta come, a L'Aquila, la povertà educativa:

si manifesta con la presenza di famiglie che hanno problematiche di diverso tipo e che restano a latere, quindi sono emarginate, anche involontariamente. Restano ai lati della vita sociale e delle attività extra scolastiche non obbligate.

E. - Insegnante referente scuola partner

Quest'ultimo stralcio compone il tema dei fenomeni dell'*isolamento e dell'emarginazione* che vengono ravvisati dai partecipanti alla ricerca come concorrenti a generare il fenomeno della povertà educativa.

Da segnalare come significativo anche il contributo di quegli intervistati che hanno individuato un punto di forza, una risorsa del territorio aquilano, un fattore su cui fare leva per mettere in campo efficaci azioni di contrasto:

[...] a L'Aquila c'è un'ampia offerta di realtà associative molto particolari e differenziate tra di loro.

G. - Rappresentante associazione Esprit Film

A livello associativo c'è una buona risposta nel territorio e l'esempio è SPINP dove tante associazioni hanno risposto in modo propositivo in contrasto a questo fenomeno.

F. - Rappresentante associazione Fablab

Anche pensando a come il progetto ha avuto origine, a come il lavoro di rete e il gioco di squadra abbiano ricoperto un ruolo importante nella buona riuscita degli esiti del progetto, è possibile concludere che - prendendo le mosse dall'esperienza aquilana - per i territori investire sul terzo settore non

significa solo implementare le azioni solidali e promuovere la cooperazione sociale, ma anche, indirettamente, contrastare la povertà educativa.

6.4.3 L'impatto del terremoto

Nella macro-area di interesse relativa a quale sia stato l'impatto del terremoto sulle forme che ha assunto la povertà educativa a L'Aquila è emerso un modello di temi e sottotemi abbastanza complesso, è stato possibile individuare, infatti, 7 sottotemi e 7 temi principali (fig.8).

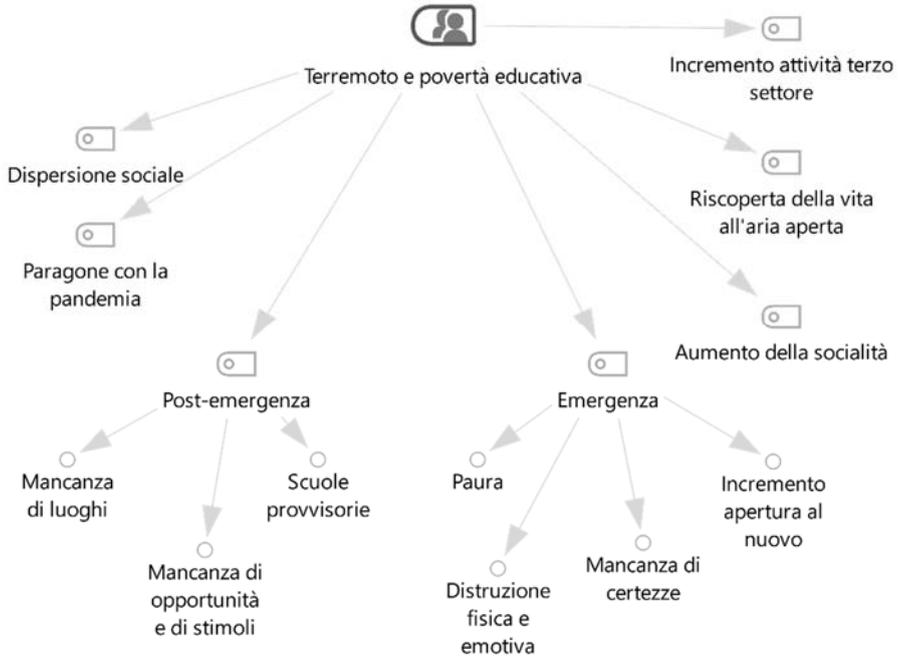


Fig. 8 - Modello dei temi della macro-area di interesse "L'impatto del terremoto sulla povertà educativa"

È possibile ipotizzare che questo modello rappresenti l'effettiva complessità della situazione generata dall'impatto sulle condizioni di povertà educativa che si sono manifestate a seguito del terremoto che il 6 aprile del 2009 ha colpito la città dell'Aquila. Dai testi delle interviste si evince che le condizioni di deprivazione materiale e immateriale che hanno potuto e possono

generare condizioni di povertà educativa hanno assunto forme diverse in relazione alle diverse condizioni che si sono verificate nel lasso di tempo intercorso tra il momento emergenziale *tout court* e il lungo post-emergenza che ha abbracciato oltre un decennio dall'evento catastrofico. I 7 sottotemi individuati sono, infatti, afferenti ai temi *emergenza* e *post-emergenza*, ad indicare una distinzione temporale tra le conseguenze degli effetti.

Nel tema *emergenza* si trovano i sottotemi: *paura, distruzione fisica e emotiva, mancanza di certezze* e - come elemento che potremmo definire positivo - *l'incremento dell'apertura al nuovo*.

Le emozioni che si possono ravvisare nelle parole scelte come stralci rappresentativi dei temi inerenti la fase dell'immediata emergenza, rimandano a condizioni tipiche dell'avvento di una catastrofe: la distruzione (anche emotiva), l'idea di dover sopravvivere alla giornata, senza poter pianificare e programmare l'organizzazione del futuro, neanche a breve termine. Si parla di un impoverimento che si ravvisa nell'urgenza di doversi occupare di bisogni primari di sopravvivenza e non poter avere la tranquillità di coltivare il proprio benessere culturale e relazionale:

bisogna dire che la città è stata pure purtroppo distrutta sia fisicamente, strutturalmente, ma anche emotivamente dal terremoto quindi non è facile condurre una vita sociale e culturale piena, senza pensieri e senza preoccupazioni i quindi ci sono state sicuramente delle condizioni che hanno portato questo impoverimento

D. - Insegnante referente scuola partner

Nel periodo post-sisma a L'Aquila sono venute a mancare le basi e le certezze della quotidianità, non c'era voglia di pensare a qualcosa che andasse oltre la sopravvivenza giornaliera.

L. - Insegnante referente scuola partner

Le conseguenze a lungo termine di questa situazione vengono riscontrate nel permanere dell'ubicazione delle scuole in moduli provvisori che, se da un lato garantiscono maggiore sicurezza in una zona ad alto rischio sismico, dall'altro iniziano a manifestare le carenze legate alla loro provvisorietà. Viene inoltre evidenziata la *dispersione sociale* in molti casi collegata alla *mancanza di luoghi e di opportunità* già descritte precedentemente ma che - nell'ambito di questo tema - vengono lette come conseguenze dirette del terremoto:

Il terremoto ha creato una realtà più limitata, un contesto che anche visivamente è diverso rispetto ad altre città, meno opportunità, meno attività limitate dal sisma. Perché il fattore ricostruzione è stato centrale, trascurando il "di più", anche se non intenzionalmente.

E. - Insegnante referente scuola partner

La mancanza dei luoghi viene ben descritto dalle parole dell'insegnante:

Non c'era più la città che permetteva con i suoi spazi di creare legami di amicizia e solidarietà, di gioco, di incontro con la cultura.

L. - Insegnante referente scuola partner

Ed è proprio questo forte bisogno di luoghi che ha spinto a maturare il sogno di costruire una ludoteca come obiettivo finale di SPINP, un desiderio che ha fatto da spinta alla realizzazione di tutto il progetto:

[...] i bambini di oggi che vediamo nelle scuole sono figli del terremoto, nati con occhi diversi, che hanno visto lamiere invece che palazzi. Ora stanno ricostruendo una nuova modalità di educazione e di stare al mondo, è necessario aiutarli ad avere un nuovo sguardo. La ludoteca in questo scenario consente di avere un luogo dove imparare a giocare e a stare in maniera diversa da quella che hanno conosciuto fino ad ora, nonostante la ludoteca nasca in un prefabbricato in plastica, in una struttura antisismica figlia del terremoto.

R. - Operatrice Ludoteca

Nel tema dell'*emergenza* si colloca anche un aspetto ritenuto interessante in quanto scardina l'idea di annichilimento che la catastrofe porta con sé, aprendo uno spiraglio di positività nella descrizione della sofferenza: l'idea che il terremoto abbia portato gioco forza ad un *incremento dell'apertura al nuovo*:

all'inizio ha dato uno slancio positivo, perché c'è stata una rottura che ha portato un'apertura a cose nuove, persone che hanno deciso poi di rimanere qui. Da un lato è stato positivo.

L. - Rappresentante associazione Nati nelle Note

Ed è a partire da questo slancio che probabilmente si sono costruiti gli altri elementi legati all'evento emergenziale che potrebbero essere definiti come positivi. Ci si riferisce ai temi: *incremento delle attività del terzo settore, riscoperta della vita all'aria aperta, aumento della socialità*.

C'è stato già modo di esplorare come la città dell'Aquila si caratterizzi per una fervida attività delle associazioni culturali e del terzo settore in generale. È possibile ipotizzare che - seppure questa possa essere una caratteristica comune ad altre città con una economia simile, basata sul lavoro dipendente e che quindi lascia spazio ad un aumento del tempo libero da dedicare all'extralavoro - una parte dell'incremento di questo tipo di attività

possa essere connessa all'aumento della motivazione personale a dedicarsi al bene collettivo e delle relazioni interpersonali innescate nel periodo emergenziale. Le parole riportate di seguito spiegano esplicitamente questo processo:

Il terremoto ha influito paradossalmente positivamente sulla povertà educativa, in quanto tante realtà come la nostra hanno investito di più. Il Ludobus è nato come reazione al terremoto, c'è stato un arricchimento anche di chi ha agito perché si è dovuto informare su come operare in certe realtà.

C. - Rappresentante associazione Koinonia

Nel prossimo paragrafo si approfondiranno i temi emersi rispetto all'emergenza sanitaria che ha colpito anche l'Italia durante lo svolgimento del progetto SPINP. A chiusura di questo paragrafo relativo al terremoto si riportano stralci di intervista che ben identificano le differenze riscontrate dai partecipanti alla ricerca tra l'emergenza sismica e l'emergenza pandemica:

Nel terremoto era più un discorso paritario perché eravamo tutti nelle tende, mentre con la pandemia, la DAD ha messo in evidenza subito le disparità, non solo per la presenza di strumenti elettronici che avevano in casa, ma anche perché alcune famiglie non erano abituate ad interagire tanto con la scuola, spesso anche per cultura. Inizialmente ha evidenziato di più le discrepanze, poi ci si è omologati.

E. - Insegnante referente scuola partner

Mentre nel terremoto eravamo soli, ma insieme, la pandemia, invece, ha portato ad una sorta di solitudine, dove la relazione tramite lo schermo non è una vera relazione.

M. - Rappresentante associazione Atelier Kontemporaneo

6.4.4 L'impatto della pandemia

Nella macro-area di interesse riguardante l'impatto della pandemia sulla povertà educativa sono emersi 2 sottotemi e 9 temi principali (fig. 9).

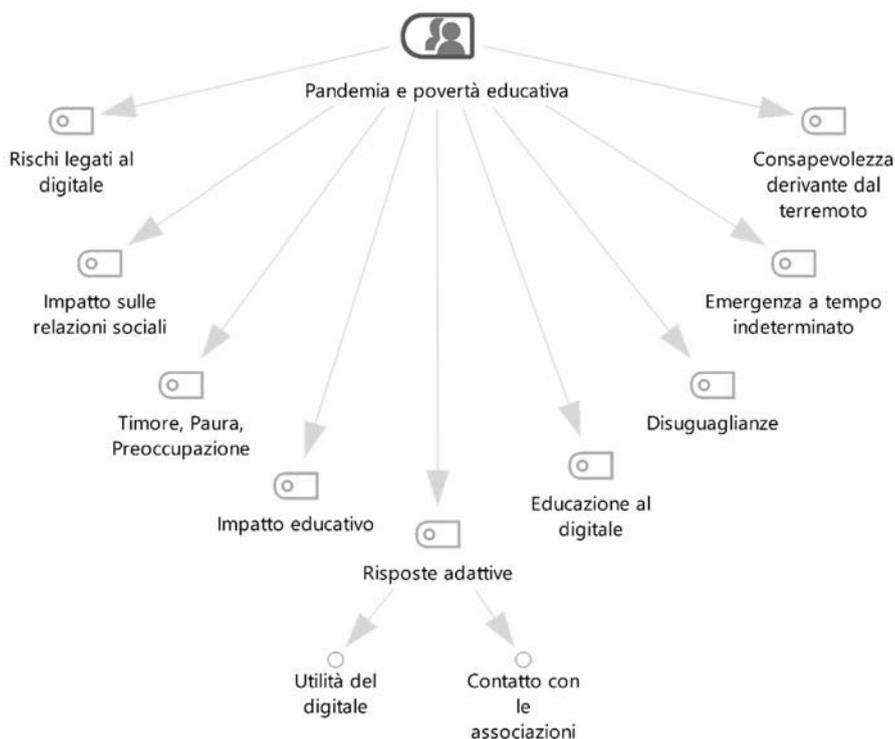


Fig. 9 - Modello dei temi della macro-area di interesse "l'impatto della pandemia sulla povertà educativa"

Ricorre il tema delle emozioni legate alla *paura*, *al timore* e *alla preoccupazione*, così come abbiamo avuto modo di vedere nell'ambito delle tematiche inerenti il terremoto. Queste sono legate principalmente al fatto che si sia trattato di un'*emergenza con un tempo indefinito* e che per molto tempo le popolazioni sono state incerte su quanto lo stato di allerta sarebbe durato. Gli operatori aquilani, riportano di avere fatto tesoro dell'esperienza vissuta con il terremoto e di aver affrontato quindi l'emergenza pandemica con una *consapevolezza* maggiore e con un più elevato spirito di adattamento. Rispetto alle tematiche più sociali, gli intervistati hanno concentrato la loro attenzione sul tema delle *disuguaglianze*:

La pandemia ha accelerato alcuni meccanismi, creando un maggior divario, perché anche se non sempre connessa alla povertà economica, in questo momento storico lo è. Basti pensare ad una famiglia con quattro figli che doveva avere in casa quattro computer/tablet per consentire ai propri figli la DAD e poche famiglie potevano permetterselo.

R. - Operatrice Ludoteca

Questo segmento di testo apre il discorso anche su un altro tema rilevante, ovvero *l'educazione al digitale* per incentivarne un corretto uso e ridurre i rischi che si sono evidenziati nel periodo pandemico connessi alla scarsa formazione su un approccio sano e consapevole ai dispositivi elettronici ed in particolare sull'accesso ai *social network*.

A seguire si riporta il grafico con le frequenze dei temi (fig.10). In questo caso la copertura della macro-area di interesse ha una percentuale del 93,8% dell'intero corpus e temi e sottotemi sono trattati in 15 documenti dei 16 totali esaminati:

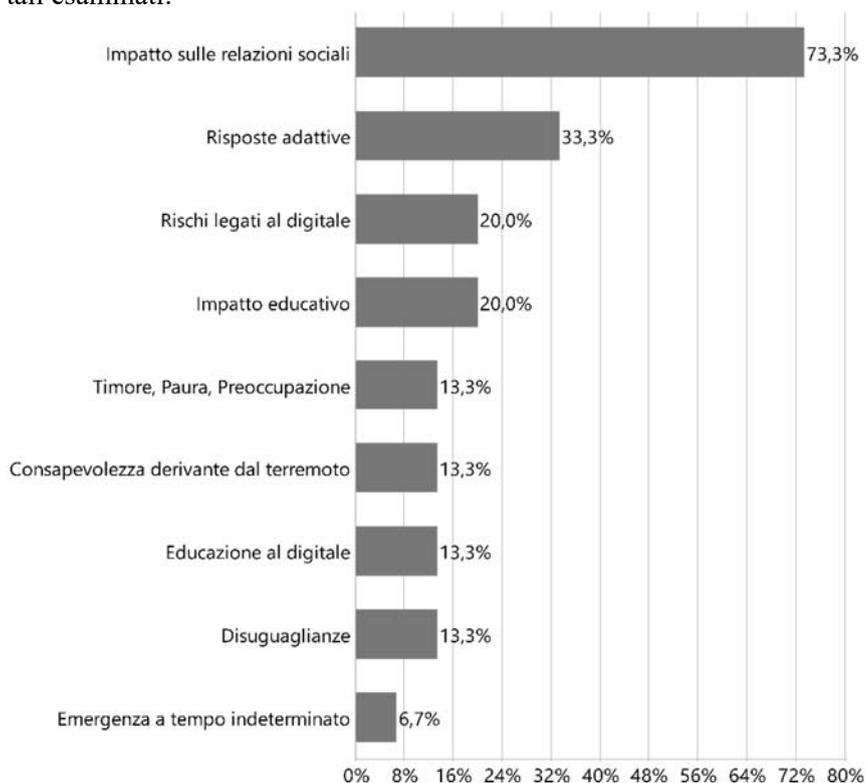


Fig. 10 - Frequenze dei temi relativi alla macro-area di interesse "impatto della pandemia sulla povertà educativa"

Osservando il grafico salta all'occhio come l'elemento principale che viene individuato come determinante per la povertà educativa da parte degli attori intervistati riguarda *l'impatto sulle relazioni sociali* che risulta essere il tema maggiormente frequente con un 73,3%:

I momenti di socialità si sono ridotti moltissimo, la paura è predominante, le attività extra scolastiche si sono ridotte ed anche le attività degli operatori nelle scuole e il video non può sopperire ai rapporti umani, al calore di un sorriso, alle dinamiche relazionali che puoi cogliere solo se entri in classe.

S. - Progettista

6.4.5 L'impatto della guerra

L'analisi relativa alla macro-area tematica dell'impatto della guerra sulla povertà educativa ha condotto a estrapolare 12 temi (fig. 11).

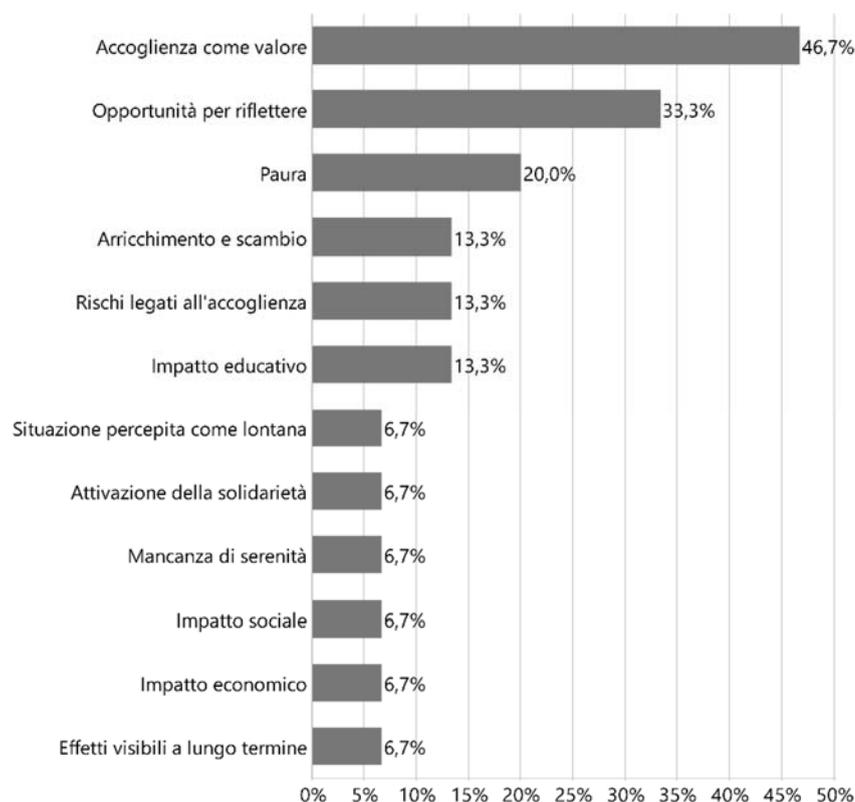


Fig. 11 - Frequenze dei temi relativi alla macro-area di interesse "l'impatto della guerra sulla povertà educativa"

Come si può evincere dal grafico, i temi nella fascia di frequenza più alta sono di taglio positivo, come se l'esperienza indiretta della guerra fosse vissuta principalmente come una *situazione percepita lontana* e questo facesse arrivare solo echi trasformabili in buone occasioni educative. Vediamo, infatti, tra i temi positivi: *l'attivazione della solidarietà* (6,7%) e *l'accoglienza dei profughi ucraini come valore da insegnare e da apprendere*, tema presente per il 46,7%:

In tutte le scuole oramai stiamo accogliendo bambini provenienti dall'Ucraina, questo ha aperto una finestra sulla conoscenza del fenomeno dell'immigrazione e dell'accoglienza che mette un po' in discussione tante altre situazioni che ci sono passate e che non abbiamo vissuto così intensamente, anzi le abbiamo quasi scansate come fossero realtà lontane, mentre sono a L'Aquila anche loro. Da una parte si sta verificando maggiore attenzione e spero che questo possa aprire ad una maggiore sensibilità verso chi arriva da altri paesi. Per esempio ora abbiamo il traduttore ucraino, perché non avere anche quello afgano e avere una solidarietà diversa verso tutti quelli che scappano dalle guerre.

C. - Coordinatrice del progetto

Le parole della coordinatrice lasciano intravedere un vero e proprio progetto educativo orientato all'educazione, alla solidarietà e all'apertura all'altro che possa prendere le mosse dall'esperienza di accoglienza delle bambine e dei bambini ucraini e trovare orizzonte di senso, anche applicato alle altre situazioni che purtroppo attanagliano le nostre società. Questo intervento ben si allaccia con quanto riscontrato nella pratica educativa quotidiana rispetto al palesarsi di una grande occasione di *arricchimento e scambio* con l'altro da sé (tema al quarto posto in ordine di frequenza con un 13,3%):

Questi eventi geopolitici sono un'opportunità per ritornare all'altro con poco e creare delle nuove modalità di gioco utilizzando pochi materiali, giochi non verbali in cui la lingua non è preponderante, l'unione e la modalità di gioco può essere universale.

R. - Operatrice ludoteca

Al contrario, qualcuno individua i *rischi legati all'accoglienza* connessi soprattutto alle differenze culturali, ma anche all'inadeguatezza e all'esagerazione di alcune risposte nelle scuole italiane che vengono descritte come "amplificatori di diversità":

Arrivano delle diversità, incontriamo ancora delle persone ferite, che all'inizio è facile accoglierle, poi però bisogna stare attenti a non amplificare questa diversità, come l'accoglienza esagerata dei bambini ucraini nelle scuole.

M. - Rappresentante associazione Atelier Kontemporaneo

Al secondo posto in ordine di frequenza troviamo il tema relativo alla visione della situazione bellica come un' *opportunità per riflettere*:

nelle scuole ho visto tante attività improntate sul discorso della pace, che sicuramente rappresenta una risposta positiva. Sicuramente i bambini vengono sensibilizzati molto su questi temi prendendo spunto da quello che sta accadendo nel mondo.

F. - Rappresentante associazione Fablab

Paradossalmente, è brutto da dirlo, però questa situazione potrebbe non impoverire, anzi, fornire degli spunti di riflessione per i bambini.

D. - Insegnante rappresentante scuola partner

Al terzo posto in ordine di frequenza torna l'emozione della paura che se nel caso delle emergenze precedenti era connessa al vissuto diretto dell'esperienza emergenziale, in questo caso è mediata da quanto appreso tramite *mass media* e scuola e si attiva più come paura anticipatoria che non come reazione di fuga dal pericolo.

Abbiamo assistito a bambini impauriti che piangevano i primi giorni spaventati e spesso ci dicevano "maestra ma non è che la guerra arriva da noi?" "Maestra io ho paura della guerra". Ci raccontavano di non riuscire a dormire la notte, alcuni genitori anche che i bambini erano assaliti da incubi notturni e diciamo che questo aspetto lo abbiamo rilevato anche in altre occasioni tipo quando abbiamo parlato della giornata della memoria quindi quando si sono toccati con mano dei temi che hanno veramente riguardato l'umanità ma proprio toccata molto molto da vicino.

D. - Insegnante referente scuola partner

Questo si traduce in una mancanza di serenità che secondo una partecipante all'intervista può essere causa di povertà educativa nel momento in cui le famiglie non posseggono gli strumenti e le capacità genitoriali necessari a gestire la situazione di turbamento:

Un disagio vero in questo periodo evidentemente lo avvertono particolarmente, c'è una non serenità. Anche questa è una forma di povertà dove le famiglie spesso non hanno gli strumenti per fronteggiare certe situazioni e i bambini vengono lasciati soli.

L. - Rappresentante associazione MUBAQ

Tra i temi si individuano tre forme di impatto della guerra in Ucraina sulle dimensioni di povertà educativa: l'*impatto sociale ed economico* che si riversano sulla quotidianità delle famiglie e l'*impatto educativo*:

In generale c'è paura che genera un clima di tensione che non facilita un clima spensierato nei bambini, rischiando di incidere sulla povertà educativa, riducendo il “tempo mentale” per andare a teatro, fare una passeggiata e concedersi dei momenti creativi e culturali.

L. - Rappresentante associazione Nati nelle Note

6.4.6 Strategie e risorse per contrastare la povertà educativa

L'esplorazione delle strategie operative che si sono rivelate utili nell'esperienza dei testimoni privilegiati coinvolti nella ricerca ha condotto ad isolare due gruppi tematici che racchiudono le strategie applicabili su:

- *micro-contesti educativi*: quali la classe o il gruppo di bambine e bambini che frequentano situazioni educative non formali e informali;
- *macro-contesti-educativi*, ovvero tutte quelle azioni che a livello territoriale influenzano le scelte politiche o le traducono in prassi educative attraverso atti formali o di coordinamento.

Ne vengono fuori due schemi che fungono da sintesi di quanto riportato e che possono essere utili come strumento di diffusione delle buone prassi tra le diverse comunità educanti (tab. 3 e tab. 4). Per estrapolare queste strategie operative è stata utilizzata prevalentemente la tecnica della codifica *in vivo*, cioè traendo direttamente dal testo dell'intervista i termini significativi che sono poi diventati il nome dell'etichetta. In questo modo è stato possibile essere più specifici ed elencare tutte le strategie individuate dai partecipanti alla ricerca, cogliendo la più vasta gamma possibile delle sfumature descritte.

Con la stessa tecnica sono state estrapolate dai testi le risorse personali che i professionisti coinvolti nel progetto hanno riconosciuto come utili nella propria esperienza di contrasto alla povertà educativa (tab. 5).

Gli elenchi dei codici delle *strategie operative* presenti nelle tabelle sono auto esplicativi, pertanto si riportano a scopo di esempio solo i segmenti di testo ritenuti più significativi, uno per ogni tipologia di contesto.

Tab. 3 - Strategie operative di contrasto alla povertà educativa applicate ai micro-contesti educativi con relative frequenze

	Documenti	Percentuale	Percentuale (valida)
Buona comunicazione	4	25,00	33,33
Trovare strategie alternative	3	18,75	25,00
Strategie inclusive	3	18,75	25,00
Attenzione all'ambiente (luogo)	2	12,50	16,67
Esercizi creativi	2	12,50	16,67
Aggiornamento	1	6,25	8,33
Coltivare le passioni	1	6,25	8,33
Lavorare sul gruppo	1	6,25	8,33
Progettare compiti di realtà	1	6,25	8,33
Educare al rispetto attraverso lo sport	1	6,25	8,33
Conservare la normalità	1	6,25	8,33
Mediare	1	6,25	8,33
Gioco	1	6,25	8,33
DOCUMENTI con codice o codici	12	75,00	100,00
DOCUMENTI senza codice o codici	4	25,00	-
DOCUMENTI ANALIZZATI	16	100,00	-

Nell'ambito delle strategie legate all'uso di una comunicazione corretta, sembrano significative le parole dell'insegnante che pone l'accento sull'importanza dell'ascolto:

Io ritengo, come educatrice, di dover innanzitutto mettermi in ascolto, cioè vedere un attimino quali possono essere i pensieri dei bambini e, magari, per quei bambini un po' più timidi e riservati cercare di trovare con loro quel punto di contatto per farli aprire quindi sicuramente ascoltarli, sicuramente dedicare del tempo a questi temi. [...] Quindi io credo che la strategia migliore sia proprio quella dell'ascolto.

D. - Insegnante referente scuola partner

Tab. 4 - Strategie operative di contrasto alla povertà educativa applicate ai macro-contesti educativi con relative frequenze

	Documenti	Percentuale	Percentuale (valida)
Funzione amministrativa	4	25,00	66,67
Coordinamento	2	12,50	33,33
Fare da ponte	2	12,50	33,33
Conoscenza del territorio	1	6,25	16,67
Verticalizzazione dei cicli della scuola	1	6,25	16,67
Potenziamento del sistema 0-6	1	6,25	16,67
Sostegno economico alle famiglie	1	6,25	16,67
DOCUMENTI con codice o codici	6	37,50	100,00
DOCUMENTI senza codice o codici	10	62,50	-
DOCUMENTI ANALIZZATI	16	100,00	-

La *funzione amministrativa* e quella del *fare da ponte* sono ben sintetizzate dalle parole che seguono. Questo stralcio di testo descrive anche un'importante azione che il comune dell'Aquila ha messo in campo grazie all'input di sensibilizzazione sul tema oggetto di studio che SPINP ha fornito all'intero territorio: l'istituzione della *consulta comunale della povertà educativa*.

Ho cercato di fare rete e far sì che il comune fosse un aggregatore, di mettere in campo azioni innovative come quella del regolamento che istituisse un servizio, ma abbiamo anche costituito la consulta comunale della povertà educativa che è uno strumento unico in Italia, non ne abbiamo trovato simili, che è un unico contenitore che raccoglie il comune dell'Aquila, l'Università, l'Ufficio Scolastico Regionale e Provinciale e poi ci sono i rappresentanti degli Istituti Onnicomprensivi, quindi i Presidi, i rappresentanti delle realtà professionali (psicologi, educatori e pedagogisti) e le associazioni, quindi il terzo settore.

F. - Assessore alle politiche sociali del Comune dell'Aquila

Tab. 5 - Risorse dei professionisti per il contrasto alla povertà educativa

	Documenti	Percentuale	Percentuale (valida)
Adattamento	5	31,25	33,33
Creatività	5	31,25	33,33
Positività	4	25,00	26,67
Autenticità	2	12,50	13,33
Concretezza	2	12,50	13,33
Tempestività	1	6,25	6,67
Resilienza	1	6,25	6,67
Leggerezza	1	6,25	6,67
Idee, principi e valori	1	6,25	6,67
Passione	1	6,25	6,67
Determinazione	1	6,25	6,67
Problem solving	1	6,25	6,67
Cura della relazione	1	6,25	6,67
Essere punti di riferimento	1	6,25	6,67
Stare nel qui e ora	1	6,25	6,67
DOCUMENTI con codice o codici	15	93,75	100,00
DOCUMENTI senza codice o codici	1	6,25	-
DOCUMENTI ANALIZZATI	16	100,00	-

Tra le risorse dei professionisti spiccano la *creatività*, di cui si è parlato in precedenza, la *positività* e le capacità di *adattamento* che in molti casi viene segnalato dagli intervistati essere un elemento appreso dalle esperienze emergenziali:

[...] adattare tutto quello che so e so fare alla situazione, è la cosa a cui do più importanza. La capacità di adattamento che mi ha “regalato” il terremoto è uno dei fattori principali.

L. - Rappresentante associazione Nati nelle Note

È interessante notare che tutte e tre queste dimensioni sono indicate da molti studi e ricerche come componenti di resilienza, caratteristica che ancora una volta si propone come orizzonte verso cui far tendere le proposte educative, anche a partire dai professionisti dell’educazione intesi come tutori di resilienza (Cyrulnik, 2005).

7 Sostenere gli operatori per contrastare la povertà educativa

7.1 Il lavoro d'équipe multidisciplinare

Nel panorama delle politiche sociali, accanto all'équipe multidisciplinare, già esistente nell'ambito dell'integrazione socio-sanitaria (handicap, minori, disagio adulti), è stato avviato, negli ultimi anni, un processo di formalizzazione dell'esistenza dell'équipe multidisciplinare¹⁴ anche in ambito socio-lavorativo. Questo scenario rappresenta un'opportunità per sviluppare interventi più consistenti e coordinati di contrasto alla povertà educativa, dove le funzioni dell'équipe assumono una rilevanza particolare sempre maggiore, ritagliandosi un crescente spazio nella scrittura delle azioni progettuali.

Nel lavoro di costruzione dell'équipe multidisciplinare che avrebbe operato in SPINP, si è tenuto conto del bisogno di diversificazione delle opportunità educative e dello sforzo atteso per il superamento delle disuguaglianze interne ad un gruppo così variegato. Era necessario predisporre di un ventaglio ricco e differente di operatori, sia da un punto di vista formativo che culturale, per consentire ai bambini e alle loro famiglie di avere esperienze ludiche e di apprendimento di difficile fruizione nel quotidiano, promuovendo in tal modo lo sviluppo di nuove competenze emotive e sostenendo anche le scuole nella proposta di un'offerta formativa inclusiva e di qualità. SPINP ha rappresentato uno spazio aperto e inclusivo, un laboratorio a tutti gli effetti *open access*, per sperimentare nuove modalità ludico-relazionali inter ed intra familiari, senza lasciare indietro nessuno. In un'epoca che potremmo definire di "distimia sociale", in cui l'assenza di contatto e di presenza è stata la principale forma di protezione per fronteggiare una pandemia, in un territorio già duramente colpito da un sisma, dove le faglie geologiche erano riflesse nelle faglie dell'anima, abbiamo assistito al dilagare di

¹⁴ Con équipe multidisciplinare si fa riferimento ad un insieme di professionisti provenienti da più di un campo o di una materia.

una povertà culturale ed educativa. Il declino di un'identificazione culturale con il proprio territorio, sempre più difficile da rintracciare, la ricerca di un dialogo tra le parti sociali, sempre più complesso da trovare, ed infine un'integrazione culturale, ardua da incontrare, sono gli elementi che hanno spinto i promotori di SPINP a promuovere l'interesse verso un'équipe ludica multidisciplinare.

Pensare un *team* progettuale con tante identità professionali, pronte a fondersi in un'identità complessiva di gruppo, centrata sul *bisogno di appartenenza* (Maslow, 1990), diventa in SPINP un fattore protettivo per affrontare fattori stressanti, rafforzare le capacità di *coping*, il senso di autoefficacia del gruppo di lavoro e di conseguenza monitorare lo "stato di salute" delle azioni progettuali. Condividere la stessa modalità di lettura e di analisi del contesto sociale, muoversi verso obiettivi comuni, avere le stesse modalità di azione, disporre del sostegno di tutti i membri, ha rappresentato uno stato di forza per il progetto. Prende forma una totalità che prescinde dalla somma dei singoli partecipanti e associazioni, in psicologia umanistica verrebbe definita essa stessa una «Gestalt», ovvero un insieme, una forma, che trascende la somma delle componenti (Perls, 1977). In alcuni momenti si delinea in figura l'attività della singola associazione con la sua identità e il gruppo diventa lo sfondo, mentre in altri momenti appare in figura il gruppo con le sue dinamiche e la singola associazione si integra nello sfondo.

Insieme al senso di appartenenza, pilastro portante per un significativo lavoro di équipe, sono rilevanti i concetti di *corresponsabilità* e di *integrazione* (D'Emilione *et al.*, 2020). La corresponsabilità apre la riflessione sull'importanza del processo di assunzione delle decisioni, richiamando ad una natura coscienziosa della singola professionalità in relazione a tutte le altre, ma anche in relazione alle organizzazioni e alle istituzioni di appartenenza, lavorando per mantenere un *continuum* di dialogo e di confronto. Differente è il significato legato alla dimensione dell'integrazione che pone l'accento sulla capacità di tenere insieme la propria diversità professionale con quella altrui.

Una reale integrazione, che non significa omologazione né va confusa con la perdita di autonomia, è un processo di apprendimento continuo che impara a riconoscere e valorizzare le differenze a favore di una mappa concettuale e operativa di obiettivi, compiti e procedure, dove siano esplicitate integrazioni ma anche confini e specificità professionali (*ibidem*, p. 20).

Nell'ottica del benessere dei destinatari delle azioni progettuali, è importante adottare una prospettiva dell'incontro e della cooperazione per poter rispondere efficacemente alla moltitudine di bisogni presenti nei contesti sociali

e soprattutto, da non trascurare, nei territori colpiti da pluri-emergenze (Di Genova, 2018). Un buon lavoro di rete è sostenuto da momenti costanti e continui di condivisione, ovvero la capacità di riconoscersi nella specificità del gruppo di appartenenza e, nello stesso tempo, la consapevolezza che l'équipe rappresenta un tutto concettuale e professionale inimmaginabile per il singolo, ma possibile grazie all'insieme delle diverse singolarità. Dunque per un lavoro di rete multi-professionale occorre imparare a comunicare e a saper lavorare in maniera unitaria, piuttosto che a sovrapporsi, sviluppando linguaggi comuni, adottando modelli condivisi e imparando a riconoscere la competenza dell'altro (*ibidem*, 2018). A tal proposito SPINP nelle sue azioni progettuali ha mantenuto un focus rilevante sugli operatori e le loro associazioni, concordando degli incontri gruppalì a cadenza mensile (di cui parleremo approfonditamente nel prossimo paragrafo del presente capitolo) integrati a momenti formativi, al fine di creare un quadro concettuale e dei punti di riferimento comuni a tutti. In questo modo è stato possibile elaborare metodi unitari di azione e strategie condivise, favorendo in tal modo un dialogo e una collaborazione con gli enti, il territorio e la popolazione. Il ruolo degli operatori SPINP ha avuto una funzione strategica nel facilitare l'avvicinamento delle famiglie e della comunità alle varie azioni proposte come forme di contrasto alla povertà educativa, proponendosi essi stessi come agenti di cambiamento, offrendo un modello di accoglienza e un'integrazione di paradigmi differenti.

Lavorare insieme per creare sinergie, compiere azioni che hanno una finalità comune con quelle degli altri, è «essere in rete» (Folgheraiter, 1998; Ranieri, 2004). Per una migliore comprensione del concetto di rete nel sociale, è opportuno citare una distinzione tra (Folgheraiter, 1998; Sanicola, 2009):

- lavoro *di* rete (verso l'esterno), in cui è presente un'attività intenzionalmente rivolta a facilitare l'azione comune di un insieme di persone. Nel lavoro di rete si prendono in considerazione non solo la persona e il servizio, ma tutta la rete che va a comporre il contesto. Le azioni sono volte a promuovere connessioni e sinergie tra risorse formali e informali, con l'obiettivo di realizzare un intervento di aiuto finalizzato a promuovere il benessere della persona e della collettività, favorendo l'attivazione di nuove reti a sostegno di quelle già esistenti;
- lavoro *in* rete (verso l'interno), in cui i soggetti agiscono in maniera consapevolmente coordinata con l'azione di altri, per affrontare una finalità comune. È un lavoro inter-professionale, di norma svolto in équipe, in cui diversi professionisti si integrano e coordinano nei loro interventi, al fine di evitare sovrapposizioni e sprechi di risorse. Lavorare in rete, dunque, diventa un modo operativo capace di portare l'operatore a confrontarsi con diversi tipi di relazione, in quanto ogni interconnessione personale e

istituzionale, ha un funzionamento autonomo e differente rispetto agli altri sistemi inseriti nella rete.

Dunque nel lavoro di rete osserviamo il lavoro che l'operatore, o l'équipe, svolge sulla rete, mentre nel lavoro in rete, al centro del lavoro, ci sono i professionisti e l'équipe che lavora su sé stessa. Coltivare entrambi gli aspetti consente di elevare la rete a fattore sociale protettivo, a sostegno di una resilienza lavorativa, per affrontare le complessità lungo il cammino.

7.2 La supervisione come spazio intermedio mediatore di pensiero

Pensare uno spazio e un tempo di confronto per gli operatori del progetto SPINP è stata una delle azioni di monitoraggio predisposte dall'Università degli Studi dell'Aquila, nata dall'esigenza di offrire una ricchezza affettiva e culturale che potesse rappresentare essa stessa una forma di contrasto alla povertà educativa, passando per una qualità formativa dei "protagonisti silenziosi" di un grande progetto. Un luogo grupale di condivisione, ascolto, apprendimento emotivo e cognitivo tramite l'esperire insieme ai compagni di viaggio, imparando ad indossare nuovi occhiali per volgere verso nuovi orizzonti. Infatti il significato etimologico del termine supervisione è riconducibile alle parole *super* (oltre) e *videre* (vedere), ossia avere la capacità di guardare oltre la datità dell'oggetto presente (Kadushin, Harkness, 2014).

La supervisione rappresenta una forma di meta pensiero sull'intervento professionale, è uno spazio e un tempo di sospensione, nella quale ritrovare, attraverso una riflessione guidata da un esperto esterno all'organizzazione, una distanza equilibrata all'azione, per analizzare con «lucidità affettiva» sia la dimensione emotiva, sia la dimensione metodologica dell'azione professionale e un modo per ricollocare l'intervento in una dimensione corretta, con spirito critico e di ricerca (Allegri, 1997). Un percorso di crescita dell'io nel Noi, una sorta di «area transizionale», citando Donald Winnicott (1970), un ponte tra lo spazio individuale e la realtà esterna, per accompagnare gli operatori e le loro associazioni a riconoscere l'alterità, a farne esperienza, a rileggere le proprie aspettative, a riconoscere i propri e gli altrui bisogni, dare loro spazio e autonomia, per tessere una rete operativa morbida e resistente all'inatteso.

Il lavoro con il gruppo degli operatori è una parte importante della pratica di promozione della salute per la realizzazione di un buon progetto e per la tutela degli attori coinvolti. È il mezzo attraverso il quale le persone attive nelle varie azioni progettuali possono esplicitare la costruzione di un'azione collettiva e

promuovere tra loro legami sociali resistenti e resilienti, sviluppando capacità riflessive e decisionali. È un lavoro focalizzato sull'*empowerment* individuale e collettivo, centrato non solo su un bagaglio di conoscenze acquisite, ma anche su un saper essere e un saper fare consapevole, sia del proprio operato, sia della comunità dove si opera (Francescato, Tomai e Ghirelli, 2002). È un rimando al legame che intercorre tra educazione ed *empowerment*, prendendo in prestito il concetto di educazione critica (Freire, 2011), cioè la capacità di riflettere sui presupposti che stanno alla base delle azioni, attraverso un dialogo attivo e partecipativo, si condivide e costruisce un sapere che non è frutto di astrazione, ma si sviluppa dal basso con la partecipazione consapevole, autoriflessiva e critica di tutti i partecipanti al processo. La supervisione diventa così uno spazio intermedio mediatore di pensiero.

Una peculiarità dell'intervento di supervisione è riscontrabile nel suo carattere di processualità: nel succedersi degli incontri si viene a comporre un percorso attraverso il quale emerge una semantica gruppale, una modalità di pensiero ed un linguaggio condivisibile, insomma si sedimenta un patrimonio di conoscenze. La dimensione gruppale esiste grazie ad un insieme di individui che sono in diretto ed immediato rapporto, esercitando azioni reciproche di influenza e sperimentando un senso di appartenenza che li fa sentire parte di un insieme, sia sulla spinta di un sentimento di auto inclusione, sia sulla base di un riconoscimento esterno (Merton, 1957). I benefici non provengono solo da un singolo incontro, ma anche dal fatto che il supervisore presidia lo spazio psichico comune: tra un incontro e l'altro il gruppo si sente pensato e ciò ha una funzione terapeutica. Nel corso dei primi incontri le aspettative inconse del gruppo nei confronti del supervisore sono che egli si faccia carico di una molteplicità di angosce prendendo su di sé le funzioni di pensiero. Si possono aprire importanti spazi di comprensione, se viene adeguatamente predisposto un luogo di raccolta di emozioni, che spesso fluttuano frammentate e non sono accessibili al razionale. Contenuti emotivi che necessitano di uno spazio di contenimento, di un apparato elaborativo e trasformativo che può essere rappresentato dalla mente del supervisore e dallo stesso spazio gruppale (Martini, 1998). In un momento successivo, infatti, il gruppo, aiutato da un lavoro di attivazione delle risorse, si avvia a proporsi quale dispositivo di contenimento ed elaborazione delle ansie degli operatori, aiutandoli ad esprimere, nella relazione educativa, una maggior tolleranza e flessibilità. Il supervisore, in relazione alla restituzione al gruppo delle sue caratteristiche di funzionalità, viene progressivamente ad assumere una posizione più orientata su un versante protettivo del lavoro in corso, garantendo con i suoi interventi l'andamento di un processo al quale contribuisce con modalità meno dirette. In questa fase c'è un ridimensionamento del significato della presenza del supervisore che passa sullo sfondo e una crescente fiducia nelle possibilità supportive del gruppo.

L'intervento del supervisore è destinato ad esaurirsi una volta che gli operatori hanno interiorizzato il modello di pensiero e il *modus operandi* costruito insieme nel lavoro di supervisione.

Lo spazio e il tempo predisposto all'accoglienza e alla riflessione del gruppo di operatori, diventa un modo per riappropriarsi del tempo interno (Kairos) e svincolarsi dal tempo quantitativo (Kronos), generando una sospensione dalle attività quotidiane. È un processo di apprendimento che procede da una polarità centrata sull'insegnamento e la trasmissione di conoscenze, con un accento più prettamente pedagogico, ad una polarità fondata su un apprendimento che avviene attraverso l'esperienza focalizzata sul processo di relazione con il mondo intrapsichico e interpersonale, con un accento peculiarmente psicologico. È un divenire che promuove lo scambio di informazioni tra i membri, la collaborazione, l'apprendimento interpersonale, la coesione, lo sviluppo di risorse individuali e gruppal e infine, stimola l'altruismo, considerato un fattore terapeutico, in cui nel gruppo si guadagna molto di più di quel che si perde (Yalom, 1995). È una culla generativa di legami affettivi e professionali molto forti e stimola il senso di appartenenza non solo ad un gruppo, ma ad una istituzione e ad una comunità. Il contributo più significativo rispetto al concetto di bisogno di appartenenza ci viene offerto da uno dei maggiori pionieri della psicologia umanistica, Abraham Maslow (1954), che elaborò una vera e propria *Piramide dei bisogni* (fig. 1), o gerarchia, che vede alla base quelli più basilari ed elementari, fino ad osservare in cima quelli più astratti e complessi, riassumendo quelle che sono le motivazioni fondamentali della persona, cioè quella costellazione di fattori interni ed esterni che spiega perché l'individuo assume certi comportamenti in certi momenti. Nella psicologia Umanistico-Esistenziale il Sé viene considerato non come una componente psichica, ma come un processo di auto-realizzazione dell'essere umano, che costituisce la vera motivazione del comportamento e Maslow (1990) vede la personalità come una totalità di bisogni e desideri che condizionano il rapporto dell'individuo con l'esterno. Alla base della piramide abbiamo sono i *bisogni fisici*, legati a esigenze fisiologiche naturali e primarie (fame, sete, sonno, etc.), da essi nasce la prima motivazione del neonato a piangere per essere nutrito. Successivamente compaiono i *bisogni di sicurezza*, che motivano a ricercare protezione, cura, contatto, dipendenza e sostegno emotivo verso le figure di accudimento e sono fondamentali nella prima infanzia. A seguire i *bisogni sociali*, quali il bisogno di amore e appartenenza, che conducono a comportamenti tesi a dare e ricevere amore e variano dall'amicizia all'intimità sessuale. Ad un livello più elevato troviamo il *bisogno di stima*, che motiva a mettere in gioco comportamenti e atteggiamenti tesi a ottenere il riconoscimento sociale da parte degli altri per le nostre azioni, influenzando la nostra autostima, il senso di

autoefficacia e la possibilità di avere una soddisfacente immagine di sé. In alto troviamo i *bisogni di auto-realizzazione* che conducono a comportamenti tesi a esprimere le nostre potenzialità, la creatività e la spontaneità, anche al fine di poter comprendere meglio noi stessi e il mondo che ci circonda. Esiste poi, in realtà, un ultimo gradino in cima alla piramide che Maslow considera un sesto livello di bisogni: i *bisogni di trascendenza*. Questi motivano a superare i propri limiti, a trascendere la propria individualità per riconoscersi come parte di un universo superiore di ordine divino, e spiegherebbero in parte alcuni aspetti legati a pratiche religiose e spirituali. I bisogni primari sono legati alla natura e alla fisiologia umana, sono gli stessi da sempre e sono statici, mentre i bisogni secondari sono legati alla cultura, alla storia e alla società in cui si trova l'individuo e sono bisogni dinamici che variano con lo scorrere del tempo. Lo psicologo americano asserisce che finché non siano stati soddisfatti i bisogni di livello inferiore almeno parzialmente, dovuti a carenze o esigenze fisiologiche, non sia possibile esaudire i bisogni di livello superiore.

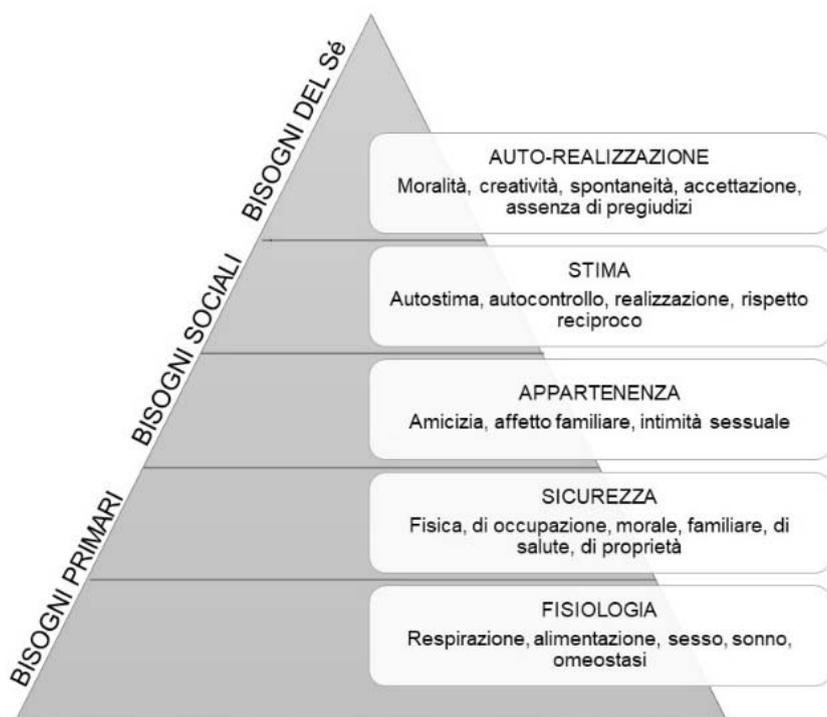


Fig. 1 - Piramide dei bisogni di Maslow (1954)

Tab. 1 - Sintesi delle principali funzioni della supervisione di gruppo nel lavoro d'équipe multidisciplinare

- Riattiva le possibilità di riflessione comune e di pensiero condiviso tra i membri dell'équipe.
- Favorisce momenti di sospensione del giudizio e la possibilità di approfondire e studiare meglio le strategie operative.
- Stimola il senso di coesione e di appartenenza.
- Ha una funzione narrativa, ovvero gli eventi vissuti dagli operatori non sono solo raccontati e commentati, ma entrano gradualmente nella memoria collettiva e diventano parte di un patrimonio formativo comunicabile e condiviso.
- Mira al potenziamento delle risorse individuali in un contesto protetto, professionale e riservato come quello grupपालe.
- Promuove la sperimentazione delle proprie risorse, il modellamento con le risorse degli altri e lo sviluppo creativo del potenziale umano e del Sé.
- Riduce i fenomeni del burnout professionale.
- Crea un clima di sospensione delle attività quotidiane, rappresentando un'opportunità privilegiata per riuscire ad entrare in contatto con il proprio mondo interno.

La supervisione e la formazione offrono un percorso di riflessione e apprendimento continuo e stabile che consente di sviluppare a livello cognitivo, metodologico ed emotivo le competenze che sono alla base dell'aumento della autostima e della percezione del senso di autoefficacia del proprio lavoro, andando a nutrire i bisogni sociali, di appartenenza e stima, propri dell'operatore.

La funzione del gruppo pensato dall'istituzione per il benessere dell'istituzione risulta, dunque, fondamentale come potente organismo di contenimento, di supporto e di elaborazione degli stati affettivi e delle criticità comunicative e relazionali che si possono incontrare lavorando in équipe. Tale funzione stimola il recupero dell'autostima di fronte a stati mentali di perdita di fiducia e di speranza, ma soprattutto concorre a restituire un senso, un significato ed un confine al ruolo professionale. Sollecita la sensazione di appartenere ad un terreno comune condiviso e di far parte di un corpo indistinto e unificato. Questo tipo di esperienza genera un terreno fertile per lo svolgimento di un buon lavoro di concerto, in quanto stimola un senso di protezione, appartenenza e sostegno nel fronteggiare le criticità, creando un'alleanza grupपालe che va oltre la singola individualità. Può essere considerato uno degli strumenti fondamentali per promuovere la salute mentale degli operatori al lavoro e ridurre i fenomeni di *burnout professionale*.

In conclusione, lo spazio della supervisione si trasforma in un dispositivo narrativo attivatore di relazioni generative, proteggendo la dimensione individuale, nutrendola di senso e significati, attraverso l'esercizio della messa

in comune, del confronto e della comunicazione empatica (Zizioli, 2018) e sviluppando una realtà gruppale figlia dell'esperienza.

7.3 Metodologia di lavoro delle supervisioni

Gli incontri di supervisione non hanno una linea prestabilita formativo-didattica o consulenziale, ma rappresentano un'opportunità privilegiata di pensiero per entrare in contratto con la rappresentazione che il gruppo di lavoro ha costruito delle proprie azioni. Dunque non seguono una linea operativa rigidamente prestabilita, ma si configurano come uno spazio in cui si attivano le dinamiche dei singoli operatori, del gruppo e dei sottogruppi, in relazione agli aspetti più o meno strutturati delle azioni progettuali previste e in relazione al contatto con l'utenza della ludoteca.

Il supervisore, con la sua differente competenza, favorisce i momenti di apertura culturale del gruppo educativo, infatti non ha una verità da trasmettere, ma è in grado di far riemergere quegli aspetti oscurati o "non visti" del materiale che l'incontro offre. Lo spazio di supervisione assolve una funzione trainante rispetto a tutta una serie di altre attività (passaggio delle consegne, discussione in gruppi più ristretti di operatori, momenti per accogliere nuovi ospiti, nuove realtà imprevedute da fronteggiare, etc.) configurandosi come un luogo di confronto costruttivo con la prospettiva e le osservazioni del supervisore, figura investita di competenza e autorevolezza.

L'incontro di supervisione di gruppo contiene al suo interno la possibilità di delineare tre aree tematiche (Giusti, Montanari e Spalletta, 2000):

1. *parte restaurativa*

- momento di sostegno emotivo personale;
- trovare stimoli per la propria evoluzione ed il benessere personale e così prevenire stress e burn-out;
- pianificare ed utilizzare al meglio risorse personali e professionali di adattamento creativo, per implementare il rendimento degli interventi.

2. *parte formativa*

- supervisione tecnica e didattica;
- ricevere informazioni sul proprio lavoro da un'altra prospettiva;
- migliorare le abilità di osservazione e valutazione;
- analisi della dinamica interna al gruppo;
- analisi del piano operativo, note di progresso e miglioramento.

3. *parte normativa*

- responsabilità professionale e dilemmi etici;

- orientamento, valutazione e organizzazione dei settori di intervento, motivazione e sviluppo delle azioni progettuali.

Un primo livello di intervento del supervisore, all'interno di un nuovo gruppo di operatori, non può prescindere che da un'efficace analisi della domanda e delle aspettative relative all'intervento, effettuata attraverso un'attenta considerazione degli elementi storico-culturali dell'istituzione e del reticolo di relazioni intra ed inter-istituzionali dell'organizzazione. In questa fase è infatti possibile, in relazione a quanto osservato, effettuare una riformulazione della domanda e verificare se l'intervento di supervisione può essere una risposta opportuna alle difficoltà evidenziatesi o se è invece necessario suggerire interventi di natura differente.

La durata di ogni incontro e il delinearci nel tempo del percorso, è opportuno che avvengano a seguito di un'accurata programmazione iniziale, dopo aver ascoltato le esigenze organizzative degli attori coinvolti, al fine di agevolare la loro partecipazione. Ogni incontro concordato in SPINP aveva una durata di due ore a cadenza mensile e gli appuntamenti sono stati programmati per l'intera annualità conclusiva del progetto per poter accompagnare gli operatori verso una chiusura consapevole delle azioni progettuali.

Il *modello teorico* che ha fatto da sfondo agli incontri è stato quello umanistico-esistenziale che enfatizza le qualità personali di ciascun individuo e le sue possibilità di crescita psicologica, considerando la persona non come un caso o un oggetto, ma come un'entità a sé stante (Giusti, Montanari e Montanarella, 1995). Le scuole di pensiero che confluiscono nel modello umanistico-esistenziale abbracciano diversi approcci: esistenziale (Laing, Maslow, May, Frankl), umanistico (Rogers, Bozarth), della gestalt (Perls, Naranjo, coniugi Ginger e coniugi Polster) e infine quello transazionale (Berne). Nello specifico sono l'approccio umanistico e quello gestaltico che hanno strutturato gli incontri di supervisione di gruppo. Nell'ambito della psicologia umanistica particolarmente rilevante è la figura di Carl Rogers, definito come il padre del metodo non direttivo, che evolverà successivamente nel metodo centrato sulla persona. La pratica rogersiana si configura come un'azione di facilitazione fondata sul rispetto della persona e sulla fiducia nelle sue responsabilità, all'interno della quale risulta fondamentale il concetto di "tendenza attualizzante", vale a dire la tendenza innata di tutti gli organismi viventi ad espandersi, a maturare e a sviluppare il proprio potenziale individuale (Bozarth, 2001). La supervisione centrata sulla persona parte dall'assunto che ogni individuo possiede in sé le risorse e le capacità per attuare un cambiamento, la crescita e lo sviluppo di sé stesso (Giusti, Montanari e Spalletta, 2000). Dal modello rogersiano attingiamo ai concetti

base per stabilire un clima di crescita all'interno di una relazione, per comunicare efficacemente e gettare le basi per lo sviluppo di un'alleanza (Rogers, 1980):

- *congruenza o autenticità della relazione*, cioè trasparenza; l'interlocutore deve essere sé stesso nel rapporto, con tale atteggiamento fa trasparire i sentimenti e le disposizioni che fluiscono in lui momento per momento;
- *accettazione positiva incondizionata*, implica una stima positiva o un'accoglienza incondizionata. Consiste nell'avere un atteggiamento senza riserve per quel che è l'altro in quel momento. È un fattore che non implica giudizio e crea un'atmosfera educativa ma non costringiva;
- *empatia*, si riferisce alla capacità di percepire con precisione i sentimenti e i significati personali sperimentati dall'altro e alla possibilità di comunicare questa comprensione.

Altro caposaldo della psicologia umanistica è l'approccio della *Gestalt* il cui scopo è quello di far scoprire all'individuo la "sua propria forma", il suo modello e la sua interezza, dove l'obiettivo è promuovere l'integrazione di tutte le parti della persona, incoraggiando una migliore conoscenza del sé (Ginger e Ginger, 2004). La supervisione ad approccio gestaltico, infatti, si propone di promuovere e sviluppare le competenze dei membri dell'équipe, ampliando le conoscenze teoriche e metodologiche, esortando l'acquisizione di nozioni etiche e deontologiche e stimolando una consapevolezza emozionale (Giusti, Montanari e Spalletta, 2000).

La caratteristica principale dell'approccio umanistico-esistenziale, dunque, è la creazione di un rapporto autentico, aperto, rispettoso, dove il supervisore non è considerato né un insegnante né un esperto, ma è centrale l'attenzione alla persona e non al problema. Il processo di supervisione serve a facilitare la crescita personale dell'operatore, costruire una buona rete relazionale tra i membri dell'équipe e fornire quelle condizioni necessarie e sufficienti al cambiamento. L'assunto di base è che le persone non si limitano a reagire all'ambiente, ma sono attive, creative e dinamiche.

Non abbiamo bisogno di insegnare ad una ghianda come crescere in una quercia, ma quando si dà una chance, le potenzialità intrinseche si svilupperanno. Allo stesso modo, se all'individuo viene data una chance, egli tenderà a sviluppare le sue potenzialità umane particolari (...) egli crescerà sostanzialmente senza deviazioni, verso l'autorealizzazione (Bozarth, 2001, p.127).

L'approccio sottolinea la responsabilità dei singoli e della collettività nel comprendere, rispettare e facilitare, i processi di sviluppo e maturazione delle persone, nutrendo fiducia nella capacità di ogni singolo, di auto-gestire il suo processo di attualizzazione (Rogers, 1978). La filosofia umanistica si

impegna a comprendere, tramite momenti “esperienziali”, la concretezza dei fatti, i vissuti delle persone e tiene conto dei profondi mutamenti del nostro tempo, per rispondere praticamente e fattivamente ai bisogni e alle aspettative della società. È un tipo di approccio che pone interesse per il qui ed ora, con una visione degli esseri umani come individui unici dotati di libertà e autonomia, nel quale è importante l'accettazione incondizionata del vissuto dell'altro.

La *metodologia* utilizzata durante i primi incontri di supervisione, è stata quella appartenente ai principi della psicologia umanistica, attingendo alla tecnica dell'ascolto attivo e alla riformulazione, utilizzando le domande aperte e la parafrasi (Giusti, Montanari e Spalletta, 2000). All'interno degli incontri di gruppo il fine è quello di agevolare un clima di accoglienza e di comprensione, ed iniziare a gettare le basi per la creazione di una buona alleanza di lavoro. L'obiettivo principale sin dai primi incontri, infatti, è la costruzione di un'alleanza con il gruppo. Ciò avviene tramite un lavoro relazionale, basilare per il processo di evoluzione e crescita dei membri, in quanto stimola un senso di tranquillità e sicurezza di essere in un buon contenitore, nel quale poter riversare dubbi e incertezze sul proprio operato. Si stabilisce l'alleanza quando si comincia a definire insieme un percorso chiaro, che prevede la definizione di obiettivi definiti, di indicazioni da svolgere e un impegno personale da impiegare lungo tutto il percorso. Particolarmente utile è stata anche la tecnica del *brainstorming* che deriva dall'unione delle due parole *brain* (cervello) e *storm* (assalto) e significa letteralmente “tempesta di cervello”. Si tratta di una tecnica di gruppo, ideata da Alex Faickney Osborn nel 1938, ma ha iniziato a diffondersi verso la fine degli anni cinquanta, utilizzata per generare nuove soluzioni rispetto ad una specifica problematica, attraverso la produzione di idee, senza alcun limite o vincolo da parte dei partecipanti del gruppo (Osborn, 2003). È una tecnica particolarmente utile in tutti quei casi in cui si desidera coinvolgere attivamente un gruppo di persone, interessate a risolvere insieme un problema, facendo emergere nuove idee da vari punti di vista (Bezzi e Baldini, 2006). Infatti, questa consente ai membri di essere più creativi, senza limitare in alcun modo le loro idee, favorendo l'interesse del gruppo, rendendo uniforme il coinvolgimento e aiutando a sviluppare uno “spirito di squadra”, permettendo di ascoltare e raccogliere molte idee in un tempo limitato.

Insieme al *brainstorming* è stata anche utilizzata la tecnica del *focus group*, o intervista di gruppo non standardizzata e non strutturata. È una tecnica di ricerca qualitativa molto utilizzata nelle scienze sociali, nasce negli Stati Uniti intorno agli anni '40 del ventesimo secolo, ad opera di due sociologi K. Levin e R. Merton, al fine di focalizzare un argomento e far emergere le relazioni tra i partecipanti (Cardano, 2011). È uno strumento essenziale sia

per la raccolta delle informazioni, sia per rilevare l'interazione sociale che si crea durante la sua realizzazione, infatti costituisce una risorsa importante nel trasmettere le informazioni, promuovere una consapevolezza dei propri ruoli e una crescita culturale dei partecipanti. La sua caratteristica principale consiste nella possibilità di ricreare una situazione simile al processo ordinario di formazione delle opinioni, permettendo ai partecipanti di esprimersi attraverso una forma consueta di comunicazione, la discussione tra pari (Bal-dry, 2005). I soggetti coinvolti definiscono la propria posizione sul tema confrontandosi con altre persone. Non è un'intervista, ma l'elaborazione approfondita da parte di un piccolo numero di persone di un tema proposto da un moderatore. È essenziale sia il contenuto della risposta, sia il processo comunicativo messo in atto, offrendo elementi sul "come" i membri interagiscono verbalmente tra loro nel fornire risposte. In conclusione questa tecnica offre l'opportunità di:

- raccogliere informazioni sul tema oggetto di discussione;
- aprire un confronto fra i partecipanti sulle tematiche da affrontare, giungendo ad una comune definizione;
- coinvolgere i partecipanti in un percorso comune di progettazione di interventi e iniziative.

Per quanto riguarda una maggiore specificazione degli obiettivi, dei materiali e dei metodi di azione delle supervisioni di gruppo, realizzate per gli operatori all'interno del progetto SPINP, facciamo riferimento al box operativo che segue, sintetico ma esauriente rispetto a quella che costituisce la struttura base di intervento (tab. 2).

Tab. 2 - Struttura della supervisione di gruppo realizzata per gli operatori SPINP

Premessa: La supervisione al gruppo consente l'acquisizione di strumenti capaci di sperimentare nuove soluzioni organizzative, rispondenti all'evoluzione ed al cambiamento della realtà sociale in essere. Come sempre la condivisione nel gruppo consente di acquisire una varietà di esperienze e di confronto. Infatti, ogni membro, può giovare dell'esperienza non solo del supervisore, ma anche di quella degli altri colleghi.

Obiettivi:

- Ricevere informazioni sul proprio lavoro da un'altra prospettiva
- Apprendere abilità concettuali e tecniche
- Migliorare le abilità di osservazione/valutazione e identificare gli interventi più appropriati per la situazione
- Sapere cosa fare e cosa non fare
- Sentirsi rassicurati sul piano personale e professionale di non essere da soli a gestire difficoltà e problemi

- Trovare stimoli per la propria evoluzione ed il benessere personale e così prevenire stress e *burn-out*
- Pianificare ed utilizzare al meglio risorse personali e professionali di adattamento creativo
- Essere proattivi anziché reattivi

Setting: disposizione in cerchio con le sedie.

Tempo: 2 ore, un incontro a cadenza mensile.

Conduttori: psicologo/pedagogo e un osservatore esterno al gruppo. Porre attenzione alla gestione del tempo per consentire a tutti i membri di partecipare attivamente e per rispettare la mappa del lavoro stabilito.

Materiali: predisporre delle schede sul livello di soddisfazione percepito da distribuire a fine di ogni incontro. È buona prassi, dopo ogni incontro, che il conduttore e l'osservatore si prendano del tempo per annotare le riflessioni emerse, le dinamiche osservate e le sensazioni percepite rispetto al clima di gruppo.

Svolgimento

- *pre-contatto.* ogni incontro inizia con un giro di condivisione sullo stato d'animo nel "qui ed ora" che consente di ascoltare le emozioni dei partecipanti e verificare la presenza di urgenze da affrontare.
- *avvio di contatto:* si concordano insieme le principali tematiche da trattare tramite la tecnica del *brainstorming* (vedi paragrafo 7.3 del presente volume)
- *contatto-pieno:* si procede con l'esaminare le tematiche concordate ponendo attenzione alla parte restaurativa, formativa e normativa (vedi paragrafo 7.3 del presente volume). Tramite la tecnica dell'ascolto attivo e della riformulazione verificare l'esatta comprensione dei contenuti riportati. Focalizzare le relazioni verbali, non verbali e paraverbali, tra i membri, durante tutto il processo di supervisione, tramite l'ascolto dei contenuti e osservando la dinamica del singolo, quella tra i membri del gruppo ed infine quella del gruppo stesso. Agevolare il processo di *problem solving* grupपालe e promuovere l'uso di strategie condivise. Restituzione da parte dei conduttori dei feedback.
- *post-contatto:* agevolare le fasi finali della supervisione riformulando sia i contenuti, sia il processo osservato durante l'incontro e procedere con un giro di chiusura che consenta a tutti i membri di riflettere su cosa portano via dall'incontro.

Riflessioni per il supervisore

È importante che il supervisore abbia presente, oltre al singolo incontro di supervisione, anche una visione più ampia dell'intero percorso, per osservare le trasformazioni e ricostruire l'evoluzione professionale del gruppo d'équipe.

7.4 Analisi dei contenuti emersi

L'obiettivo dei primi incontri di supervisione è stato quello di lavorare sulla creazione di uno spazio comune, tramite la ricerca del significato condiviso di tale momento, fornendo una struttura costante nel tempo agli incontri, per depositare le proprie emozioni e riflessioni, sentirsi ascoltati e contenuti nello stesso tempo. Il fine è stato quello di agevolare la “nascita” di un gruppo unitario, che fosse insieme fluido e stabile nel tempo, un luogo in cui la diversità potesse restare fonte di ricchezza, curiosità di incontro e energia d'azione. Costante attenzione è stata posta all'evoluzione della dinamica di gruppo: si è favorito un clima di accoglienza e serenità, si è incentivata l'attenzione all'interazione tra i membri, all'ascolto e all'apertura all'altro.

Nei momenti iniziali è importante delineare la struttura organizzativa delle supervisioni, illustrando tempi, modalità di svolgimento e regole necessarie per un buon lavoro di gruppo. Nella fase di apertura di ogni incontro, si è dedicato tempo e spazio per accogliere gli umori, le richieste, le aspettative dei partecipanti rispetto all'incontro, nella ferma convinzione che ciascuno, con la sua testimonianza, può dare il proprio singolare ed insostituibile contributo al gruppo se riconosciuto, considerato e accolto. Si è aperta una riflessione dei singoli membri, sul significato e sull'uso della supervisione, per esplorare aspettative e immaginari presenti (*A cosa serve? Quale può essere un buon motivo per lavorare qui insieme?*). Tramite la condivisione e la narrazione della storia del gruppo sono emersi bisogni, stati d'animo e la necessità di un confronto costruttivo sulle azioni progettuali. È affiorata l'esigenza di tornare indietro con la memoria ai primi passi mossi insieme dalle associazioni con il progetto “una domenica su Marte” del 2017, rintracciando paure e perplessità che inizialmente hanno segnato la nascita di SPINP. Emergono diversi bisogni, condivisi tra i membri, che possono essere riassunti così:

- far nascere il “gruppo associazioni”;
- promuovere una comunicazione più efficace;
- potenziare l'azione delle associazioni;
- migliorare la chiarezza delle regole comuni della ludoteca;
- condividere paure e desideri rispetto al futuro della ludoteca.

Da un primo *brainstorming* di ciò che ha funzionato bene nel progetto fino a quel momento è emerso come avere lo stesso obiettivo di lavoro, la capacità di reinventare lo spazio creativamente e il corso di formazione di Ludobus per ludotecai, che gli operatori hanno seguito, abbiano permesso il passaggio dall'immaginario al reale, con la concretizzazione della ludoteca. Il gruppo ha manifestato subito una grande consapevolezza e una capacità

propositiva anche nell'abilità di proporre, sin dai primi momenti, delle buone prassi da seguire in risposta ai bisogni emersi, sintetizzati nel box che segue (tab. 3).

Tab. 3 - Sintesi delle buone prassi formulate dagli operatori SPINP - durante le supervisioni iniziali - per rispondere ai bisogni emersi

- aumentare la conoscenza tra le associazioni sul modo di operare di ognuna e non muoversi in maniera distinta;
- usare i canali online solo per le comunicazioni di servizio e incentivare una comunicazione in "presenza";
- organizzare un'agenda strutturata per le riunioni;
- scrivere un memorandum di regole comuni;
- promuovere e stimolare la partecipazione di tutti i membri delle associazioni alle supervisioni al fine di depositare le emozioni e lavorare per una realizzazione comune dei desideri e delle azioni progettuali.

Con il procedere degli incontri, si è andata consolidando la funzione di questo spazio e il conseguente utilizzo. La struttura del grande gruppo di associazioni stava prendendo forma trasformandosi in un'entità maggiore della loro "semplice" somma, stava nascendo una rete solida e flessibile allo stesso tempo, permettendo a nuove tematiche di essere condivise. Partendo dalla riflessione comune su come i genitori percepivano la ludoteca, ci si è chiesti se questa fosse vista come un parco giochi dove lasciare i figli o un'opportunità per trascorrere un momento ludico-ricreativo con loro. Gli operatori hanno discusso della necessità di creare un legame con i genitori per contrastare meglio il fenomeno della povertà educativa e superare le resistenze messe in atto involontariamente. Dunque, si è giunti alla conclusione di offrire una sorta di modello ludico, donando loro una mappa per relazionarsi qualitativamente con i bambini e gettare le basi per la costruzione di una relazione creativamente biunivoca. In questo processo di accompagnamento alla genitorialità messo in atto tra le attività in ludoteca, affiora in parallelo, a distanza di quasi tre mesi dall'apertura, una maturità emotiva ed un saper stare con la diversità, da parte degli operatori, senza la necessità di rimarcare il confine tra le associazioni.

Interessante è stato osservare come gli operatori si siano sostenuti a vicenda, tramite la condivisione di strategie che hanno messo in campo per affrontare gli imprevisti che si presentavano lungo il percorso. È nata una vera e propria comunicazione circolare, nella quale nessuno veniva escluso, piuttosto il coinvolgimento di tutti, anche i più silenziosi, diveniva fonte di ricchezza per nuove strategie. In questa prima parte del percorso di supervi-

sione abbiamo osservato il passaggio da un caos iniziale, presente nelle dinamiche del gruppo, ad una chiarezza dei confini interni tra i membri, dall'espressione di bisogni inconsci alla consapevolezza di essi, dalla dipendenza ad un'interdipendenza e ad una maggiore autonomia tra i partner del progetto.

A metà percorso nuovamente si fa sentire il peso della pandemia con le necessità di nuove chiusure, con i tanti casi positivi in città e le numerose quarantene. Anche la ludoteca ne risente e vengono affrontati, in supervisione, i timori di riaprire con le nuove regole, la paura di disperdere le risorse e in contemporanea il desiderio di offrire un servizio nonostante tutto, utilizzando al meglio le energie per implementare la rete sul territorio. Il gruppo di operatori si trasforma ulteriormente, attingendo a tutte le energie dei singoli, diventa esso stesso una rete resiliente per la comunità, un fiume in piena che con tenacia riesce a mantenere saldo il sistema di valori alla base di SPINP, continuando a programmare e riprogettare attività in ludoteca e se necessario attingere dagli spazi aperti intorno ad essa, per consentire alle famiglie di fruirne in serenità.

In aggiunta allo scenario della pandemia, da marzo 2022, gli operatori si trovano a confrontarsi strettamente con il tema della guerra, nuova emergenza nell'emergenza. La città dell'Aquila ha accolto diverse famiglie in fuga dall'Ucraina e molte di esse sono arrivate in ludoteca. Nelle supervisioni è stato affrontato il tema di come accogliere al meglio i bambini ucraini e le loro famiglie. Tra paura di sbagliare e desiderio di esserci, gli operatori si sono interrogati su quale fosse la giusta misura per poter stare accanto a loro. In questa finestra temporale è stato utile ricordare l'esperienza del terremoto dell'Aquila del 2009, vissuta dagli operatori in prima persona come popolazione sfollata dai propri territori e riflettere sulla modalità per utilizzarla nella nuova emergenza. Il percorso di supervisione si avvia gradualmente alla chiusura, con gli ultimi incontri caratterizzati dai temi della stanchezza e dell'entusiasmo, rispettivamente per le ultime attività da riprendere e concludere nelle scuole, che erano state sospese a causa della pandemia e, per l'opportunità di tornare ad operare in relazione in presenza dopo due anni.

A conclusione dell'intero percorso di supervisione, è possibile sintetizzare le principali tematiche emerse, condivise e affrontate dai membri nell'arco di tutti gli incontri, come segue nella tabella 4:

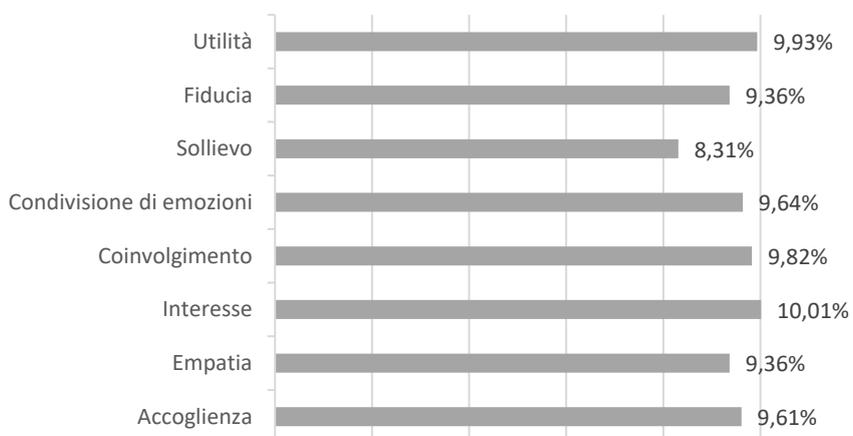
Tab. 4 - Sintesi delle principali tematiche emerse durante l'intero percorso di supervisione

- sviluppo di un senso di appartenenza ad un gruppo;
- bisogno di integrazione;
- maggiore partecipazione e condivisione;
- desiderio di azioni propositive;
- voglia di attivarsi consapevolmente per contrastare la povertà educativa;
- speranza per il futuro della ludoteca.

Al termine di ogni incontro, agli operatori è stato chiesto di compilare una scheda finale costruita appositamente per questa azione di monitoraggio (vedi Allegato 5 in Appendice), per fornire un *feedback* rispetto all'incontro avvenuto. La scheda era composta di una prima parte che andava a misurare otto dimensioni psicologiche (accoglienza, empatia, interesse, coinvolgimento, condivisione di emozioni, sollievo, fiducia e utilità) utilizzando una scala da 0 (vissuto totalmente assente) a 10 (vissuto completamente presente), in cui veniva chiesto ai partecipanti di segnare con una crocetta il valore corrispondente alla percezione dell'esperienza personale nel gruppo; ed una seconda parte in cui è stato chiesto di descrivere liberamente come si erano sentiti, utilizzando tre aggettivi a loro scelta. Si sono tenuti sette incontri di supervisione per un totale di 54 schede *feedback* raccolte ed un incontro conclusivo nel quale è stata svolta un'attività laboratoriale di chiusura dell'intero percorso.

Come riportato in figura 2 le otto dimensioni sono presenti in modo omogeneo nell'intero percorso di supervisione, con un intervallo che va dal 8,31% di "sollievo", al 10 % di "interesse".

Fig. 2 - Le otto dimensioni rilevate nell'intero percorso di supervisione



Inoltre abbiamo visto come il valore 10, nella scala sopra citata, è stato assegnato con maggior frequenza a: “interesse” (44,4%), “condivisione” (42,6%) e “accoglienza” (40,7%), mentre il valore 9 è presente con maggior frequenza nelle dimensioni “utilità” (29,6%), “coinvolgimento” (25,9%), “interesse” ed “empatia” (entrambe presenti con il 22,2%) (tab. 5).

Tab. 5 - Dati percentuali delle risposte per ogni dimensione, esplorate nella scheda consegnata a conclusione di ogni incontro

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Accoglienza	0%	0%	1,9 %	0 %	0%	0%	0%	16,7 %	25,9 %	14,8 %	40,7 %
Empatia	0%	0%	0%	0 %	1,9 %	1,9 %	3,7 %	16,7 %	24,1 %	22,2 %	29,6 %
Interesse	0%	0%	0%	0 %	0%	0%	0%	11,1 %	22,2 %	22,2 %	44,4 %
Coinvolgimento	0%	0%	0%	0 %	0%	0%	5,6 %	11,1 %	22,2 %	25,9 %	35,2 %
Condivisione	0%	0%	0%	0 %	0%	0%	3,7 %	18,5 %	22,2 %	13%	42,6 %
Sollievo	1,9 %	0%	0%	0 %	0%	5,6 %	14,8 %	25,9 %	25,9 %	13%	13%
Fiducia	0%	0%	0%	0 %	1,9 %	0%	7,4 %	11,1 %	33,3 %	16,7 %	29,6 %
Utilità	0%	0%	0%	0 %	0%	0%	1,9 %	14,8 %	14,8 %	29,6 %	38,9 %

Risposte: 0=vissuto totalmente assente; 10= vissuto completamente presente

Tab. 6 - Correlazioni tra le otto dimensioni

		Accoglienza	Empatia	Interesse	Coinvolgimento	Condivisione	Sollievo	Fiducia	Utilità
Accoglienza	r	1	,669**	,504**	,521**	,407**	,710**	,760**	,370**
	p		,000	,000	,000	,002	,000	,000	,006
	N	54	54	54	54	54	54	54	54
Empatia	r	,669**	1	,523**	,668**	,662**	,713**	,698**	,425**
	p	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,001
	N	54	54	54	54	54	54	54	54
Interesse	r	,504**	,523**	1	,569**	,603**	,460**	,603**	,558**
	p	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	54	54	54	54	54	54	54	54
Coinvolgimento	r	,521**	,668**	,569**	1	,661**	,604**	,595**	,440**
	p	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,001
	N	54	54	54	54	54	54	54	54
Condivisione	r	,407**	,662**	,603**	,661**	1	,599**	,510**	,578**
	p	,002	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	54	54	54	54	54	54	54	54
Sollievo	r	,710**	,713**	,460**	,604**	,599**	1	,747**	,600**
	p	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	54	54	54	54	54	54	54	54
Fiducia	r	,760**	,698**	,603**	,595**	,510**	,747**	1	,615**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	54	54	54	54	54	54	54	54
Utilità	r	,370**	,425**	,558**	,440**	,578**	,600**	,615**	1
	p	,006	,001	,000	,001	,000	,000	,000	
	N	54	54	54	54	54	54	54	54

r: test di correlazione di Pearson; p: significatività; **p <0.000.

Ulteriori dati statisticamente significativi derivano dalla correlazione di Person (r) tra le otto dimensioni riscontrando, tra i valori più significativi come l'“accoglienza”, il “sollievo”, la “fiducia” e l'“empatia” un'alta corre-

lazione ed un'alta significatività statistica (tab. 6). Dunque possiamo desumere che queste quattro dimensioni presumibilmente, si condizionino all'interno della dinamica del gruppo di supervisione. La dimensione "sollevio" è quella presente con il punteggio più basso se osservata singolarmente, mentre presenta un'intensa correlazione se connessa alle dimensioni di "accoglienza", "empatia" e "fiducia" (fig. 2). Questo dato può presupporre che per gli operatori sia rilevante la presenza di un clima accogliente, empatico, nel quale riporre fiducia, per provare una sensazione di sollevio, al termine di una sessione di supervisione. Significativa è anche la correlazione tra "utilità" e "fiducia", dato che porta ad ipotizzare lo stretto legame tra due dimensioni differenti tra loro, una di ordine cognitivo e razionale, "utilità", l'altra, la "fiducia", connessa alla sfera emozionale e degli affetti.

Si rivelano interessanti anche i dati qualitativi emersi dalla lista degli aggettivi richiesti nella seconda parte della scheda dei *feedback*, a fine di ogni incontro. Analizzando le frequenze delle parole ricorrenti e raggruppando per sommatoria i termini simili e riconducibili alla stessa categoria di interpretazione, è emersa la word cloud che segue (fig. 3). Le parole rappresentate graficamente come più grandi sono quelle che ricorrono più spesso.

La parola più scelta è "coinvolto" ad evidenziare la partecipazione e l'impegno degli operatori nelle azioni progettuali di SPINP, tra cui la supervisione di gruppo. Anche in questa azione progettuale essi hanno contribuito intensamente con riflessioni che spaziavano da strategie di *problem solving* a condivisioni emotive di carattere personale, ricche di autenticità e di narrazioni affettive. Questo processo di integrazione è avvenuto nonostante avessero numerosi impegni con l'apertura della ludoteca e la ripresa di alcune attività nelle scuole, bloccate a causa della pandemia. A sostegno di questo fenomeno troviamo, nelle ricorrenze, i termini "interessato" e "fiducioso" riferibili rispettivamente proprio alla sfera razionale ed emozionale. Ulteriori termini ricorrenti sono stati "accolto", "ascoltato", "senso di sollevio", "condivisione" e "chiarezza".

Questi dati vanno a confermare il clima percepito nel corso degli incontri: una crescente consapevolezza personale degli operatori, rispetto al ruolo di rilievo rivestito per il contrasto alla povertà educativa nel cuore della città dell'Aquila, unita all'impegno e alla responsabilità educativa di crescere nella formazione e nella conoscenza di sé stessi, per individuare le strategie comunicative e gli approcci relazionali più efficaci e creare connessioni con il territorio, la comunità e le famiglie.



Fig. 3 - Word Cloud degli aggettivi condivisi dagli operatori a conclusione di ogni supervisione di gruppo

7.5 “Nel silenzio degli eroi”: viaggio tra le emozioni degli operatori SPINP

Per l’ultimo incontro di supervisione è stato realizzato un laboratorio psicopedagogico di chiusura, intitolato “Nel silenzio degli eroi: viaggio tra le emozioni degli operatori SPINP”, illustrato nel dettaglio in tabella 7 del presente paragrafo. La scelta metodologica di proporre tra le azioni di monitoraggio, un percorso formativo in chiave laboratoriale, è dettata dalla visione che possa veicolare la capacità di partecipare, di sentire e di raccogliere quanto seminato negli anni di SPINP. L’idea è di proporre un’esperienza che integri e dia voce alle diverse istanze di cui si compone il gruppo degli operatori. La prova consiste nel fondere queste diverse parti in un’entità completa ed equilibrata, sviluppare un sentimento comune come quello che gli

operatori SPINP hanno compiuto in questi anni di progetto, tra pluri-emergenze (terremoti, pandemie e guerre) e rinascite. Il laboratorio attinge dalla teoria junghiana degli archetipi, secondo cui gli archetipi sono immagini primordiali dell'esperienza universale dell'umanità presenti nell'inconscio collettivo che si affacciano nei sogni di tutti e nei miti delle differenti culture, sono simboli di ricerca dell'identità e della compiutezza, riflettono aspetti differenti della mente umana (Jung, 1980).

Nell'archetipo dell'eroe o eroina, il personaggio è in grado di superare i confini e le illusioni dell'Io nonostante all'inizio ne sia dominato, l'individuo affronta una ricerca per divenire un essere umano compiuto ed equilibrato, imbattendosi in guardiani interiori, mostri e aiutanti (Neumann, 1978). Il modello del viaggio dell'eroe è universale e si presenta in ogni cultura e tempo.

La figura dell'eroe ci sembra evocare la scoperta delle proprie forze ed energie interiori, di quel lato migliore di sé da condividere con gli altri e da mettere a servizio delle esperienze altrui; nonché il riconoscimento, in chi ci è vicino, dello stesso lato "migliore", anche se rapportato ad esperienze, storie, ambienti, sostrati culturali diversi. Tutti diventano, in questo senso, nella moltitudine che si fa massa solitaria e invisibile, eroi ed eroine, perché tutti nel gioco della vita sperimentano la forza, il coraggio, l'iniziativa, e danno corso al cambiamento e alla trasformazione (Vacca-relli, 2015, p.142).

Il setting laboratoriale, diviene, dunque, un contenitore di esperienze comunicative, riflessive ed autoriflessive, relazionali ed emotive, corporee e creative insieme. A conclusione dell'attività a ciascun partecipante è richiesto di trascrivere su dei post-it quali risorse personali e tesori nascosti ha scoperto durante il viaggio dell'eroe, metafora del percorso in SPINP. Segue la lettura d'insieme delle risorse personali e le considerazioni di sintesi da parte dei conduttori.

L'attività stimola lo sguardo interiore e il riconoscimento delle qualità personali scoperte o riconfermate durante SPINP. Una simile riflessione contribuisce a rendere consapevoli rispetto al grado di riconoscimento e di valorizzazione delle caratteristiche personali, fornendo informazioni rispetto al livello di autostima e di autoefficacia percepito nel lavoro d'équipe.

Tab. 7 –Traccia del laboratorio esperienziale psicopedagogico svolto a conclusione del percorso di supervisione per gli operatori SPINP - tra virgolette sono riportati gli stralci di testo che il conduttore può leggere

Laboratorio esperienziale:

“Nel silenzio degli eroi: viaggio tra le emozioni degli operatori SPINP”

Premessa: la storia dell'eroe è un viaggio, un eroe si allontana dal suo ambiente familiare per avventurarsi in un mondo sconosciuto che lo mette alla prova (viaggio verso un luogo reale, un posto nuovo, o all'interno della mente del cuore o dello spirito). È uno schema che rispecchia l'avventura della vita, con i suoi appelli, le sue prove, le sue vittorie e le sue sconfitte. Gli eroi moderni non penetrano in caverne ma esplorano spazi, oceani, il centro delle metropoli più moderne o il profondo dei loro cuori. In ogni buona storia l'eroe cresce e cambia compiendo un cammino interiore (dalla disperazione alla speranza, dalla debolezza alla forza etc, coinvolgendo in percorsi emozionali gli spettatori).

La proposta è di giocare con una versione ridotta di tale struttura, approfondendo nodi e paesaggi, illuminando le connessioni metaforiche con la propria storia personale in SPINP.

Obiettivo: offrire un momento di incontro e di condivisione, nel quale si può abbandonare il ruolo istituzionale per riconoscere ed accogliere le emozioni individuali che si sono celate negli anni di progetto e dar voce alla parte resiliente espressa in SPINP. Consapevolizzare che il bagaglio emotivo, opportunamente elaborato, può costituire un valore aggiunto per offrire un servizio ancora più efficace e ricco di umanità.

Metodologia: viene svolto utilizzando una metodologia processuale esperienziale, centrata sulla persona, per consentire un viaggio finalizzato alla costruzione di una rete di sostegno costituita dai partecipanti, volta a favorire e contenere la libera e sicura espressione di tutti. Le attivazioni proposte nel percorso, sollecitano la rievocazione di esperienze di emergenza già vissute, in cui ognuno ha potuto sperimentare la capacità di autosostegno e la fiducia nel gruppo.

Setting: disposizione in gruppo seduti a terra o su delle sedie, lasciare libero lo spazio al centro per lo svolgimento di tutte le attività proposte.

Tempi: dalle 2 ore, alle due ore e mezza.

Conduttori: un conduttore ed un osservatore, restituzione finale dei feedback integrata.

Svolgimento:

- *Accoglienza e presentazione del laboratorio*
Apertura del gruppo con l'esposizione delle regole per lavorare nel massimo rispetto di sé stessi e degli altri, coinvolgersi secondo le proprie possibilità per un "rischio calcolato" e rispettare i vissuti emersi.
 - Spegnere i cellulari.

- Durante il laboratorio, attenersi alle indicazioni fornite dagli agevolatori, senza porre o porsi “perché” e vivendo l’esperienza, stando sul “come”, sulla pienezza del vissuto. Dopo le attivazioni, sono previsti momenti di confronto, feedback e restituzione verbale dell’esperienza.
- Ognuno esprima per sé e di sé senza giudicare, interpretare, valutare, minimizzare i pensieri, le emozioni e i comportamenti propri e altrui.
- Eventuali critiche costruttive saranno raccolte alla fine.
- *Avvio dell’esperienza*
 “Disponetevi nella stanza nel posto e nella posizione che desiderate, prendete una posizione comoda per voi che vi permetta di porre attenzione al vostro corpo e di prendere consapevolezza dei vostri pensieri, del vostro vissuto... potete chiudere gli occhi e ascoltare il vostro respiro che come un’onda viene e va...tranquillamente...e man mano che l’aria entra ed esce vi libera, vi rinnova, vi rilassa o vi energizza...”
- *Esercizio scioglighiaccio*: “Ora, ponete attenzione al vostro stato d’animo e immaginate di poterlo descrivere con il movimento dei vostri piedi...pian piano...aprite gli occhi, se siete seduti alzatevi e camminate nella stanza seguendo il ritmo dei vostri piedi...abbiamo piedi gioiosi, piedi paurosi, piedi minacciosi, piedi seducenti, piedi frettolosi, piedi amorevoli, piedi ambivalenti, piedi angosciati, emozionati, piedi insonnoliti, piedi sereni, piedi felici, piedi tristi, piedi arrabbiati, piedi buffi, piedi pigri, piedi preoccupati, piedi curiosi...lasciate che siano e seguite i vostri piedi, stando nel vostro ritmo di vita...(pausa).
 Siete nel mondo ordinario, nella vita di tutti i giorni, in uno dei vostri giorni, nel qui ed ora (pausa). Camminando, incontrate altri piedi...potete decidere di fare la loro conoscenza oppure no, di continuare a seguire il ritmo proprio o altrui, seguire o inseguire, farsi seguire...inventare ritmi nuovi...è la vita. Ed ora...STOP!”
- *Contatto pieno*
 - *Immaginazione guidata*: “Sei chiamato ad attraversare un’avventura. Stai con l’emozione del momento...Qualcuno è sorpreso, qualcuno spaventato, qualcuno riluttante, qualcuno curioso...ma...è un appello al quale non puoi tirarti indietro (pausa).
 Ora, siediti a terra, se desideri puoi distenderti, chiudere gli occhi e restare da solo, oppure decidere di condividere l’avventura con un compagno di gruppo per entrare in un mondo speciale, dove incontrerai prove, alleati e nemici (pausa). Appena l’avrai incontrato, chiedigli un messaggio di incoraggiamento con un gesto e portalo con te...nel viaggio...(pausa).
 Ora è il momento di varcare la prima soglia:
 Ad occhi chiusi, immagina di trovarti in una foresta e di essere un animale...muoviti come lui, comunica come lui...incontra gli altri animali, comunica con loro, gioca, lotta, mangia, corteggia, seduci, ama... vivi... (pausa).
 Si avvicina la notte e c’è un pericolo che incombe...qualcosa o qualcuno minaccia la tua vita, la tua tana...Devi affrontare una dura prova...la prova suprema! Hai amici e nemici. Vuoi combattere? Fuggire? Rifugiarti nella tana? Rimanere solo o rifugiarti con qualcuno? Fai la scelta più giusta per te (pausa più lunga).

Finalmente arrivano le luci del giorno...è tutto finito, puoi aprire gli occhi e prendere contatto con ciò che ti circonda (pausa).

Hai superato la prova suprema, hai conquistato il tuo tesoro, hai scoperto di avere una grande risorsa che porterai nel mondo ordinario dove potrai beneficiarne (pausa).

Ora, stanco e felice, ritirati e riflettendo sull'esperienza vissuta, associa le fasi dell'avventura immaginaria vissuta, all'esperienza di questi anni in SPINP".

- *Feedback utilizzando delle domande stimolo: "cosa hai scoperto di te? Qual è il tuo tesoro nascosto? Quali risorse personali (tesori) avevi all'inizio del viaggio e dopo questo "volo magico"? Quali altre hai scoperto di avere?"*
- Scrivere su un post-it e poi attaccare sul cartellone al centro del gruppo.
- *Chiusura*

Ritorno in grande gruppo, lettura dei post-it e condivisione dell'esperienza con feedback conclusivo, evidenziando il parallelo tra il viaggio dell'eroe appena vissuto e l'avventura in SPINP.

È stata stimolata la riflessione tra le prove inaspettate della vita, il modo personale di reagire ad esse, le emozioni provate, gli ostacoli incontrati, le risorse personali scoperte o consolidate, per concludere con la riflessione sul come utilizzare nel mondo ordinario ciò che hanno scoperto nel viaggio SPINP.

Le attività di supporto pensate e realizzate per gli operatori di SPINP hanno lavorato sulla costruzione di una elaborazione dei vissuti su due aree: una personale ed una di gruppo. Tale ri-elaborazione si è regolarmente realizzata grazie all'immersione diretta nell'esperienza che caratterizzava ogni attività progettuale e alla possibilità di un confronto diretto nell'immediato delle supervisioni. In questo modo sono stati promossi percorsi inediti di metabolizzazione e rielaborazione metacognitiva dell'esperienza stessa e, in parallelo, si è riconosciuto il valore del gruppo, come imprescindibile contenitore dei vissuti e come strumento di lavoro privilegiato per l'evoluzione degli esiti dell'esperienza. Avere uno spazio per raccontarsi e ritornare a sé stessi, anche in un noi gruppale, nell'ultimo anno di SPINP, ha permesso di recuperare, consapevolizzare e assemblare tutti i pezzi del grande puzzle generati in questi anni intensi, colmi di emergenze e intrisi di emozioni.

Lo spazio autobiografico è una stagione: è il tempo della tregua, che ci aiuta perché non ci colpevolizza rispetto alla nostra molteplicità. Non è una vacanza, è il tempo della sutura dei pezzi sparsi; è il tempo in cui uno dei nostri io si fa tessitore (Demetrio, 1996, p.33).

Lo spazio di supervisione è stato un tempo di tregua, di sospensione da un quotidiano fagocitante, di deposito delle memorie prodotte negli anni di progetto, un insieme di fotogrammi del noi gruppale che spontaneamente ha

preso forma. Richiama all'immagine di un'orchestra, che risuona di tante armonie diverse, spesso anche contraddittorie, ma che nell'insieme hanno la forza di sostenere la fatica dei singoli e unirsi in una melodia armoniosa. Il gruppo grazie al suo lavoro d'insieme, sviluppa una propria saggezza che va oltre quella del singolo. Ha rappresentato un luogo non solo mentale, ma anche fisico, di relazione e di rappresentazione dei conflitti latenti. Emerge questa relazione tra il bisogno di ritrovare sé stessi, le differenze individuali presenti e il valore del gruppo come luogo d'incontro della diversità. Affiora come - per crescere insieme - sia stato saliente ripartire dall'ascolto di sé e tornare a ridefinirsi in uno scenario fluido come quello delle associazioni coinvolte in SPINP. È proprio tra i *feedback* finali che prende forma questo pensiero, riportato in tabella 8 tramite brevi frammenti scritti dagli operatori durante l'ultima giornata laboratoriale, in cui abbiamo chiesto quale risorsa personale avevano scoperto durante gli anni di progetto.

Tab. 8 - Stralci di feedback finali degli operatori - ridefinizione del ruolo - diversità

“

Quale risorsa personale hai scoperto di te durante gli anni di SPINP?”

- *fermati, prenditi il tuo tempo, ascoltati, non lasciarti sopraffare dalle voci del mondo che ti vuole lontana da te;*
- *tenacia, flessibilità, fare un passo indietro, visione d'insieme, sogno;*
- *la vocina interna che ti accompagna sempre è l'unica a cui dare davvero ascolto, il mio tesoro sono io, SPINP è stato un incrocio fondamentale per iniziare a camminare sulla strada che riporta a me;*
- *l'importanza di stare da sola ma insieme alle persone che ami;*
- *dalle differenze, grazie al dialogo e all'ascolto, nascono cose meravigliose e ricche. Allenare l'ascolto è importante per crescere insieme;*
- *creare insieme agli altri la ludoteca e raggiungere tanti bambini ai quali trasmettere gioia e voglia di fare;*
- *il tesoro che ho trovato all'interno della ludoteca è stato un rapporto speciale con i bambini e le bambine.*

Ritorna centrale il concetto di gruppo come un tutto le cui proprietà sono differenti dalla somma delle singole parti (Lewin, 1951). Lewin pone l'accento sul sistema di interdipendenze fra i membri e gli elementi del campo, passando dall'osservazione del singolo allo studio della relazione tra il singolo ed il campo di forze, all'interno del quale vengono incontrate altre entità.

Il gruppo è un fenomeno complesso, una totalità dinamica, un qualcosa di più o, per meglio dire, di diverso dalla somma dei suoi membri: ha una struttura propria,

fini peculiari e relazioni particolari con gli altri gruppi. Quello che costituisce l'essenza non è la somiglianza o la dissomiglianza riscontrabile fra i suoi membri, bensì la loro interdipendenza (Lewin, 1972, p. 125).

SPINP ha rappresentato proprio questa visione lewiniana del gruppo come multidimensionalità, luogo di incontri rispettosi di “dissomiglianze” e “somiglianze”. Con il suo significato psico-sociale è divenuto uno “spazio sociale” che ha favorito lo sviluppo di relazioni interdipendenti fra gli individui che ne hanno fatto parte, facilitando la nascita dei legami identificativi ed individuativi, generando, inoltre, la creazione di una cultura e di una affettività comuni e condivise nel tempo (Aceti e Liverano, 2013).

Condivisione, unione, solidarietà, pazienza, disponibilità, gioia, freschezza, amicizia, tenacia, perseveranza, sono solo alcune delle ulteriori risorse condivise al termine dell'attività laboratoriale, a testimonianza di una comunione d'intenti, di una cultura educativa alla vicinanza e all'incontro, penetrata e oramai radicata nel gruppo degli operatori. Infine torna in essere il coraggio, filo rosso che accomuna quasi tutti nel giro finale delle risorse scoperte durante il viaggio in SPINP (tab. 9).

Tab. 9 - Stralci di feedback finali degli operatori - coraggio

“Quale risorsa personale hai scoperto di te durante gli anni di SPINP?”

- *il coraggio di lasciar andare;*
- *il coraggio di esserci;*
- *il coraggio di trovare una soluzione;*
- *il coraggio di aver affrontato e sconfitto paure e ipotetiche difficoltà per ottenere la piena libertà;*
- *svegliarsi e non aver paura di andare, di essere.*

Osserviamo in queste condivisioni il risultato spontaneo di un insieme di sforzi cognitivi e comportamentali compiuti dagli operatori. Possiamo identificare questi sforzi come *coping*, ovvero la capacità di fronteggiare e reagire di fronte ad uno stress, un continuo processo di evoluzione che l'individuo compie per gestire e fare fronte a situazioni considerate problematiche, lesive o logoranti (Lazarus e Folkman, 1984). Di fronte alle pluri-emergenze, come il terremoto, la pandemia e la guerra, gli operatori hanno messo in campo le loro strategie di *coping*, inteso come *coping* attivo (Lazarus, 1966), mettendo in essere tutte le azioni necessarie per affrontare situazioni a cui non erano preparati. Infatti abbiamo visto entrare in gioco entrambi gli aspetti del *coping* enunciati da Lazarus e Folkman (1984): la componente centrata sul problema - volta a fronteggiare la situazione critica con strategie cognitive e

comportamentali - e la componente centrata sull'emozione, finalizzata a modificare lo stato emotivo di tensione creato dal problema. Il termine "coraggio" espresso in tutte le sue forme semantiche dagli operatori rappresenta il cuore emozionale di questo processo, mentre le azioni progettuali e la ludoteca stessa ne rappresentano la mente pulsante.

8 Riflessioni conclusive: dai micro ai macro contesti nella direzione dell'equità

8.1 Il gruppo come tessitore di resilienza: quando gli individui danno forma alla comunità

Il gruppo di associazioni di SPINP ha svolto un ruolo sartoriale per la città dell'Aquila, una comunità ferita che non poteva adattarsi ad un abito preesistente, preconfezionato, non poteva adottare strategie operative di contrasto alla povertà educativa, proprie di altri territori. La popolazione aquilana, con i suoi strappi, i suoi dolori, i suoi tormenti, aveva bisogno che qualcuno tornasse a sognarla, necessitava di un abito cucito su misura, di una profonda conoscenza non solo teorica, ma anche esperienziale, di condivisione emotiva degli stessi vissuti. SPINP ha permesso che questo si realizzasse, con le azioni pensate ad hoc per una comunità da riabilitare al gioco, alla libertà, alla sicurezza, alla stabilità, alle emozioni, alle relazioni e alla fiducia. Con un'équipe ricca di diversità e intrisa di flessibilità, fatta di persone prima che di azioni. Trovare una ricetta che avesse tutti questi ingredienti è stata la grande sfida che enti, scuole e associazioni hanno inseguito e realizzato. Oggi L'Aquila può ripartire orgogliosamente dal proprio trauma per affrontare le nuove prove della vita. In questo, la ludoteca sta svolgendo un ruolo cardine, dimostrando la sua forza sotto pandemia, in un momento in cui in tutta Italia le altre realtà ludiche erano quasi o del tutto ferme, come riportato dagli operatori in supervisione, "Il Piccolo Mondo" ha continuato ad accogliere a braccia aperte bambini e bambine e le loro famiglie. Ha saputo rispondere nell'immediato al bisogno di accoglienza di bambini e bambine in fuga dalla guerra, con la sensibilità di riconoscere le emozioni di chi scappa da una tragedia.

Per un antico proverbio cinese "quella che per il baco è la fine, per la farfalla è l'inizio della vita". Assistiamo ad una costante ricostruzione di una

trama narrativa che tesse le sue fila nel gruppo e nella comunità aquilana recisa. Una comunità che ha fatto tesoro dell'esperienza vissuta e da essa è risorta, cogliendo la straordinaria opportunità dal punto di vista educativo, di attivare dei processi spontanei e partecipati fuori dall'ordinarietà (Zizioli, 2018). Una comunità che continua a dimostrare quanto la sua resilienza passi per la memoria, anche quella più dolorosa, patrimonio culturale ed emotivo. Così citava il neurologo Oliver Saks le parole di Luis Buñuel:

Si deve cominciare a perdere la memoria, anche solo brandelli dei ricordi, per capire che in essa consiste la nostra vita. Senza memoria la vita non è vita... La nostra memoria è la nostra coerenza, la nostra ragione, il nostro sentimento, persino il nostro agire. Senza di essa non siamo nulla [...] (Saks, 2021, p. 41).

L'esperienza di SPINP ha dato l'opportunità alla comunità dell'Aquila di sentirsi, raccontarsi, essere protagonista e regista nello stesso tempo della propria esperienza di vita, mettendola al servizio delle nuove generazioni figlie del tempo delle emergenze, tra terremoti, pandemie e guerre.

A tal proposito, per concludere, risultano interessanti le considerazioni di Duccio Demetrio (1996) che induce a riflettere su come camminare e andare avanti, sia andare incontro agli altri e all'imprevisto e come lo spaesamento sia possibile se andiamo cercando nuove manifestazioni dell'umanità, delle loro storie e dei loro discorsi.

8.2 Dalla comunità alla comunità educante: l'emergenza come occasione di cambiamento

Il quadro delineato induce a concludere questo lavoro di resoconto dell'esperienza del progetto SPINP a L'Aquila circoscrivendo il discorso intorno ai principi di equità che presuppongono l'inclusione sociale come valore che i territori dovrebbero promuovere per contrastare la povertà educativa. Martha Nussbaum (2007) colloca la questione dell'inclusione - nei termini dell'istruzione allargata, della cura della salute, dei diritti politici, delle libertà e degli eguali diritti di cittadinanza - tra i grandi problemi di ingiustizia sociale ancora oggi irrisolti. Come possibile soluzione, la studiosa individua la necessità di una riformulazione dei paradigmi teorici legati ai concetti di cittadinanza, di cooperazione sociale e di enfaticizzazione dell'importanza della cura come bene sociale primario. La dimensione della cura si definisce nuovamente come cornice in cui inserire una relazione educativa orientata alla giustizia. Si presenta quindi la necessità della costruzione (e la ricostruzione) di un ambiente educativo globalmente inteso che assuma le

caratteristiche dell'equità e che sia in grado di calarsi nelle narrazioni identitarie di ogni singolo individuo per valorizzarne le risorse e sostenere quei processi resilienti e resistenti indispensabili a realizzare il benessere dei bambini, quello delle loro famiglie e della comunità di riferimento, in un'ottica inclusiva integrata e partecipata (Cyrulnik, 2005; Vaccarelli, 2016). Una sfida, ancora oggi fortemente in discussione all'Aquila, in cui i nessi tra ricostruzione visibile e ricostruzione invisibile dovrebbero trovare la giusta sintesi in un lavoro pedagogico che miri ad accompagnare e sostenere processi di ricostruzione di una città vista come contesto educativo. Per farlo è opportuno tenere conto di tutti quegli aspetti trasversali che possono garantire la qualità delle esperienze educative e che riguardano la socialità, la condivisione, la costruzione delle idee individuali e collettive di cittadinanza e di democrazia. Amartya Sen (2014), descrivendo i provvedimenti che il governo britannico assunse nel periodo della Seconda Guerra Mondiale (in termini di equa distribuzione del cibo, di assistenza sanitaria e di orientamento delle politiche per fronteggiare le difficoltà materiali dell'intera società britannica dovute all'evento bellico), giunge alla conclusione che le catastrofi possono aumentare le disuguaglianze sociali, oppure possono rappresentare l'occasione di eliminare i fattori di squilibrio, migliorando la giustizia nella distribuzione delle risorse e potenziando il senso di coesione sociale della popolazione. Seguendo la linea di pensiero di Sen, potrebbe non essere così utopico pensare alla possibilità di sostenere la resilienza attraverso scelte politiche educative territoriali che vadano a modificare strutturalmente - rispondendo a specifici bisogni - le realtà di micro e macro contesti. Tutto questo allo scopo di spezzare la riproduzione sociale delle disuguaglianze utilizzando come strumento principale di azione il potenziamento delle *capabilities* individuali in un contesto di uguaglianza educativa.

Riferimenti bibliografici

- Aceti T. e Liverano A. (2013), “Il setting della terapia di gruppo come contenitore relazionale ed esperienza intersoggettiva”, *Rivista italiana di Analisi Transazionale*, XXXII, 28, 9-22.
- Agazzi A. (1965), *La società come ordine educante*, in AA. VV. *Educazione e società nel mondo contemporaneo*, La Scuola, Brescia.
- Alivernini F., Manganelli S., Lucidi F., Di Leo I. e Cavicchiolo E. (2017), “Studenti Svantaggiati e Fattori di Promozione della Resilienza”, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 16, 35–56.
- Alivernini, F., Manganelli S. e Lucidi F. (2017), “Dalla Povertà Educativa Alla Valutazione del Successo Scolastico: Concetti, Indicatori e Strumenti Validati a Livello Nazionale”, *Journal of Educational, Cultural Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(15), 21–52.
- Alkire S. and Foster J. (2009), “Counting and multidimensional poverty measurement”, *OPHI Working Paper*, 12(32).
- Alkire S., Foster J. E., Seth S., Santos M.E., Roche J.M. and Ballon P. (2015), *Multidimensional Poverty Measurement and Analysis. The Alkire-Foster Counting Methodology*, Oxford University Press, Oxford.
- Allegri E. (1997), *Supervisione e lavoro sociale*, Carrocci, Roma.
- Allene C., Kalalou K., Durand F., Thomas F. and Januel D. (2021), “Acute and Post-Traumatic Stress Disorders: A biased nervous system”, *Revue Neurologique*, 177(1-2):23-38.
- American Psychiatric Association (2013), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)*, American Psychiatric Association, Arlington, Va, USA.
- Anand S. and Sen A. (1997), *Concepts of Human Development and Poverty: A Multidimensional Perspective*. UNDP, Human Development Report background paper, New York.
- Annacontini G. (2008), *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*, ETS, Pisa.
- Annacontini G. e Vaccarelli A. (2021), “In emergency, the education”, *Pedagogia oggi*, XIX, 1 | 7-19.

- Annacontini G. e Vaccarelli A. (2022), "Growing up on the edge of fading. The prospects of a Pedagogy of Emergency", *Pedagogical transformations in contemporary world. Perspectives of Philosophy of Education in Italy*, n. 35.
- Annacontini G., Paiano A.P., Vaccarelli A. e Zizioli E. (2021), "L'atelier di pedagogia dell'emergenza: il caso afghanistan. una prima prassi di engagement sociale a partire dalle voci dei protagonisti", *MeTis Mondì educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 11(2) 2021, 271-291.
- Antonova A. V., Chumakova M.A. e Stanzione I. (2017), "Il benessere educativo: validazione di un questionario sul benessere a scuola", *Giornale Italiano della Ricerca Educativa - Italian Journal of Educational Research*, X, 18.
- Baldacci M. (2005), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento.
- Baldi P.L. (2003), *Le parole della mente, lessico mentale e processi linguistici*, FrancoAngeli, Milano.
- Baldry A.C. (2005), *Focus group in azione: l'utilizzo in campo educativo e psicossociale*, Carocci Faber, Roma.
- Bandura A. (1997), *Self-efficacy: the exercise of control*, W.H. Freeman, New York (trad. it. Autoefficacia: teoria e applicazioni, Erickson, Trento, 2000).
- Bauman Z. (2007), *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari.
- Bauman Z. (2011), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari.
- Bauman Z. (2018), *Voglia di comunità*. Gius. Laterza & Figli, Roma-Bari.
- Becchi E. (2011), *Maschietti e bambine. Tre storie con figure*, ETS, Pisa.
- Beck U. (2000), *La società del rischio, verso una seconda modernità*, Carocci, Roma.
- Benadusi L. (1984), *Scuola, riproduzione, mutamento*, La Nuova Italia, Firenze.
- Benvenuto G. (2011), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Anicia, Roma.
- Benvenuto G. (2015), *Stili e metodi della ricerca educativa*, Carocci, Roma.
- Benvenuto G. (2021), "Dialogare, dibattere e argomentare. L'educazione linguistica per una cittadinanza responsabile", *Scuola democratica*, 12(speciale), 265-275.
- Benvenuto G., Vaccarelli A. e Di Genova, N. (2020), "Resilienza e successo formativo per contrastare la povertà educativa", *QTimes: Journal of Education, Technology and Social Studies*, 12(4), 114-126.
- Bernstein B. (1971), *On the classification and Framing of Educational Knowledge*, in Young M.F.D., ed., *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*, CollierMacmillan, London.
- Bernstein B. (1973), *Classe sociale, linguaggio e socializzazione*, in Giglioli P.P., a cura di, *Linguaggio e società*, il Mulino, Bologna.
- Berruto G. (1996), *Disuguaglianza e svantaggio linguistico. Il punto di vista della sociolinguistica*, in Colombo A. e Romani W., a cura di, *È la lingua che ci fa uguali. Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze.
- Bezzi C. e Baldini I. (2006), *Il Brainstorming. Pratica e Teoria*, FrancoAngeli, Milano.
- Bloom B.S. (1979), *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando, Roma.

- Bourdieu P. (2005), *Il senso pratico*, Armando, Roma (ed. orig. *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz, Genève, 1972).
- Bowlby J. (1972), *Attaccamento e Perdita*, Volume 1, Bollati Boringhieri, Torino.
- Bowlby J. (1989), *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Raffaello Cortina, Milano.
- Bozarth J.D. (2001), *La terapia centrata sulla persona. Un paradigma rivoluzionario*, Sovera, Roma.
- Brint S. (1999), *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna.
- Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna.
- Bronfenbrenner U. (2010), *Rendere umani gli essere umani. Bioecologia dello sviluppo*, Erickson, Trento.
- Buber M. (1959), *Il principio dialogico*, Comunità, Milano.
- Burgio G. (2020), "Homophobic at school. A complex theoretical framework", *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 15(1), 155–168.
- Calandra L., González T. e Vaccarelli A., a cura di (2016), *L'educazione outdoor: territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Calandra L.M. (2013), *Cultura e territorialità: quando l'abitare diventa multitematico. Esempi da L'Aquila post sisma*, in M. Pedrana, a cura di, *Multiculturalità e territorializzazione. Casi di studio*, (pp. 7-32), IF Press, Roma.
- Calandra L.M., a cura di, (2012), *Territorio e democrazia. Un laboratorio di geografia sociale nel dopo sisma aquilano*, L'Una, L'Aquila.
- Calandra L.M., González T. e Vaccarelli A. (2016), *L'educazione outdoor: territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Calhoun L.G. and Tedeschi R.G. (1999), *Facilitating posttraumatic growth: A clinician's guide*, Routledge, New York.
- Calvino I. (2012), *Le città invisibili*, Mondadori, Milano.
- Camerini G., B., Lopez G. e Volpini L. (2011), *Manuale di valutazione delle capacità genitoriali*, Maggioli, Rimini.
- Capurso M. (2008), "Progettare attività educative secondo la teoria dell'ecologia dello sviluppo umano", *L'integrazione scolastica e sociale*, 7(4), 368-378.
- Cardano M. (2011), *La ricerca qualitativa*, Il Mulino, Bologna.
- Carmassi C., Dell'Osso L., Manni C., Candini V., Dagani J., Iozzino L. and De Girolamo G. (2014), "Frequency of trauma exposure and post-traumatic stress disorder in Italy: analysis from the World Mental Health Survey Initiative", *Journal of psychiatric research*, 59, 77-84.
- Castelli C., a cura di (2011), *Resilienza e creatività. Teorie e tecniche nei contesti di vulnerabilità*, FrancoAngeli, Milano.
- Castorina R. e Pitzalis S. (2019), "Comprendere i disastri. Linee teoriche e applicazioni metodologiche della socio-antropologia nei terremoti de L'Aquila e dell'Emilia", *Argomenti*, 12 (giu. 2019), 7–36.
- Catarci M. (2013), *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*, FrancoAngeli, Milano.

- Catarci M. (2016), *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Catarci M. e Fiorucci M., a cura di, (2015), *Oltre i confini: Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*, Armando, Roma.
- Cerrocchi L. e Dozza L. (2018), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, FrancoAngeli, Milano.
- Checchi D. (1996), "Povertà ed istruzione: alcune riflessioni ed una proposta di indicatori", *Politica economica*, 14(2), 245-282.
- Cole M. and Griffin P. (1987), *Contextual Factors in Education: Improving Science and Mathematics Education for Minorities and Women*, Wisconsin Center for Education Research School of Education University of Wisconsin Madison, Madison, Wisconsin.
- Conner, T. S., Tennen H., Fleeson W., and Barrett L. F. (2009), "Experience sampling methods: A modern idiographic approach to personality research" *Social and personality psychology compass*, 3(3), 292-313.
- Contini M., (2009), *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, CLUEB, Bologna.
- Correale A. (1991), *Il campo istituzionale*, Borla, Roma.
- Cozolino L. (2008), *Il cervello sociale. Neuroscienze delle relazioni umane*, Raffaello Cortina, Milano.
- Cyrulnik B. (2002), *I brutti anatroccoli*, Mondadori, Milano.
- Cyrulnik B. (2005), *Abbandono e tutori di resilienza*, in Cyrulnik B., Malaguti E., a cura di, *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Erickson, Trento.
- Cyrulnik B. (2006), *Di carne e d'anima*, Frassinelli, Milano.
- Cyrulnik B. (2007), *La vulnerabilità come risorsa per essere felici*, Frassinelli, Milano.
- Cyrulnik B. e Malaguti E., a cura di, (2005), *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Erickson, Trento.
- D'Emilione M., Giuliano G. e Grimaldi A. (2020). *La collaborazione tra professionisti e operatori sociali nelle politiche a contrasto della povertà. Il ruolo dell'équipe multidisciplinare.*, Counseling Vol. 13, n. 2, Erickson, Trento.
- Damasio A. R. (1994), *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano.
- Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.
- De Marchi V., a cura di, (2020), *Con gli occhi delle bambine. Atlante dell'infanzia a rischio 2020*. Save the Children.
- Dewey J. (1949a), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1949b), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1961), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1967), *Esperienza e educazione* (1938), La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1970), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze.

- Dewey J. (1984), *The Sources of a Science of Education*, in *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953, The Later Works, 1925-1953*, vol. 5: 1929-1930, pp. 1-40, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville.
- Dewey J. (1992), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (2008), *Rifare la filosofia*, Donzelli, Roma.
- Dewey J. (2014), *Esperienza e educazione* (ed. or. 1938), Raffaello Cortina, Milano.
- Dewey J., a cura di Bove C. (2020), *Come pensiamo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Di Genova N. (2018), *L'esperienza di Velino for Children e il lavoro di rete*. in Marriantoni S. e Vaccarelli A., a cura di, *Individui, comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe*, FrancoAngeli, Milano.
- Di Genova N. (2020), "Povertà educativa e emergenze: azioni di contrasto alla povertà educativa in territorio aquilano dopo il sisma 2009", *Q-TIMES Journal of Education Technology and Social Studies*, 4, 114-126.
- Di Genova N. (2021a), "Dimensions of educational poverty and emergencies. Which protective factors for well-being?", *Invisible reconstruction*, UCL Press, London.
- Di Genova N. (2021b), "La gestione delle emergenze e il contrasto alla povertà educativa: il ruolo delle competenze di resilienza dei professionisti dell'educazione", *Pedagogia Oggi*, Rivista SIPED, anno XIX, n.1, 139-144.
- Di Genova N. e Vaccarelli A. (2019), *Il contrasto alla povertà educativa nelle emergenze*, in Isidori, M. V., a cura di, *Il docente inclusivo. Rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Di Genova N., Ferretti M. G. e Puglielli E. (2019), *Educare per ricostruire: i bambini nel post-sisma aquilano*, in Nuzzaci A., a cura di, *Pedagogia, Didattica e Ricerca Educativa: approcci, problemi e strumenti*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Dozza L. e Chianese G. (2012), *Una società a misura di apprendimento. Educazione permanente tra teorie e pratiche*, Franco Angeli, Milano.
- Eatough V. and Smith J.A. (2008), *Interpretative phenomenological analysis*, in Willig C. and Stainton Rogers W., Eds, *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*, Sage, London.
- Ellerani P. (2013), "I contesti sociali e culturali come opportunità di apprendimento continuo. Co-progettare co-costruire nuovi spazi formativi nel territorio", *Formazione & insegnamento*, 11(2), 63-74.
- Fadda R. (2018), *La Cura e il rischio. Percorsi di pedagogia critica*, in Ulivieri S., a cura di, *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, PensaMultimedia, Lecce.
- Farberow N.L. (1981), *Manual for Child Health Workers in Major Disasters*, National Institute of Mental Health, Disaster Assistance and Emergency Mental Health, Maryland.
- Fernandez I., Maslovaric G. e Galvagni M.V. (2011), *Traumi psicologici, ferite dell'anima*, Liguori, Napoli.
- Fiorucci M. (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano.

- Fiorucci M. e Sardelli R. (2020), *Dalla parte degli ultimi: una scuola popolare tra le baracche di Roma*, Donzelli, Roma.
- Fletcher K.E. (2003), “Disturbo post-traumatico da stress infantile”, EJ Mash & RA Barkley, a cura di, *Psicopatologia infantile*, Guilford Press, pp.330-371, New York.
- Folgheraiter F. (1998), *Teoria e metodologia del servizio sociale: la prospettiva di rete* (Vol. 5), Erickson, Trento.
- Frabboni F. e Guerra L. (1991), *La città educativa verso un sistema formativo integrato*, Cappelli, Bologna.
- Francescato D., Putton A. e Cudini S. (1992), *Stare bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze.
- Francescato D., Tomai M. e Ghirelli G. (2002), *Fondamenti di psicologia di comunità: principi, strumenti, ambiti di applicazione*, Carocci, Roma.
- Franzini M. e Raitano M. (2007), “L'istruzione dei genitori e dei figli. Disuguaglianze che persistono”, *Meridiana: rivista di storia e scienze sociali*, 59-60.
- Freire P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Arnoldo Mondadori, Milano.
- Freire P. (1977), *L'educazione come pratica della libertà* (ed. or. 1967), Mondadori, Milano.
- Freire P. (2011), *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino.
- Freud S. (1985), *Progetto per una psicologia scientifica*, in O.S.F., vol. II, Bollati Boringhieri, Torino.
- Fritz C. (1961), *Disaster*, in Merton, R., Nisbet, R., eds., *Contemporary social Problems*, Harcourt, New York.
- Fritz P. (1977), *L'approccio della Gestalt, testimone oculare della terapia*, Astrolabio, Roma.
- Galimberti U. (2018), *Nuovo dizionario di psicologia, psichiatria, psicoanalisi, neuroscienze*, Feltrinelli, Milano.
- Galliani L. (2012), *Apprendere con le tecnologie nei contesti formali, non formali e informali*, in Limone P., a cura di, *Media, tecnologie e scuola: per una nuova Cittadinanza Digitale*, Progedit, Bari.
- Garista P. (2018), *Come canne di bambù: Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Gasbarri A. e Tomaz C. (2005), *La memoria. Aspetti neurofisiologici*, EdiSES, Napoli.
- Giannantonio M. (2009), *Psicotraumatologia. Fondamenti e strumenti operativi*, Centro Scientifico, Torino.
- Ginger S. e Ginger A. (2004), *La Gestalt. Terapia del «con-tatto» emotivo*, Mediterranee, Roma.
- Giusti E., Montanari C. e Montanarella G. (1995), *Manuale di psicoterapia integrata verso un eclettismo clinico metodologico*, FrancoAngeli, Milano.
- Giusti E., Montanari C. e Spalletta E. (2000), *La supervisione clinica integrata. Manuale di formazione pluralistica in counseling e psicoterapia*, Masson, Milano.
- Gizzi M. C. and Rädiker S. (2021), *The Practice of Qualitative Data Analysis: Research Examples Using MAXQDA*, MAXQDA Press, Berlin.
- Harré R. (1979), *Social Being*, Blackwell, Oxford.

- Harris R. (2014). The Hermeneutic Loop: The existential foundation of the Hero's Journey, testo disponibile al sito: <http://www.yourheroicjourney.com/thehermeneutic-loop-2/>
- Herbert C. e Didonna F. (2006), *Capire e superare il trauma. Una guida per comprendere e fronteggiare i traumi psichici*, Erikson, Trento.
- Herman J.L. (2005), *Guarire dal trauma: affrontare le conseguenze della violenza dall'abuso domestico al terrorismo*, Magi, Roma.
- Hidalgo R.B. and Davidson J.R. (2000), "Post-traumatic Stress Disorder: epidemiology and health-related considerations", *Journal of clinical Psychiatry*, 61, 7, 5-13.
- Howarth C. (2010), "Revisiting Gender Identities and Education: Notes for a Social Psychology of Resistant Identities in Modern Cultures", *Papers on Social Representations*, 19, 8.1-8.17.
- Iorio C. (2018a), *La relazione d'aiuto in emergenza*, in Marantoni S. e Vaccarelli A., a cura di, *Individui, comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe*, FrancoAngeli, Milano.
- Iorio C. (2018b), *How to manage mourning with children and adolescents: what teachers and educators need to know*, in Vaccarelli A. e Marantoni S., a cura di, *Children after a natural disaster. Materials for educators and teachers*, FrancoAngeli, Milano.
- Isidori M.V. e Vaccarelli A. (2013), *Pedagogia dell'emergenza. Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*, FrancoAngeli, Milano.
- ISTAT (2019), *Rapporto BES 2019: Benessere equo e sostenibile in Italia*, Istituto Nazionale di Statistica, Roma.
- Istat (6 aprile 2020), *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi per gli anni 2018-2019*.
- Janet P. (1930), *L'automatisme psychologique*, Felix Alcan, Parigi.
- Jung C.G. (1980), *Gli archetipi e l'inconscio collettivo (1934-1954)*, in Opere, vol. 9, Bollati Boringhieri, Torino.
- Kadushin A. and Harkness D. (2014), *Supervision in social work*, Columbia University Press, New York.
- Kilmer R. P. e Gil-Rivas V. (2010), "Responding to the needs of children and families after a disaster: linkages between unmet needs and caregiver functioning", *Am J Orthopsychiatry*, 80(1), 135-42.
- Klein N. (2009), *Shock economy. L'ascesa del capitalismo dei disastri*, Bur, Milano.
- Lavanco G. (2003), *Psicologia dei disastri: comunità e globalizzazione della paura* (Vol. 203), FrancoAngeli, Milano.
- Lazarus R.S. (1966), *Stress psicologico e processo di coping*, McGraw-Hill, New York.
- Lazarus R.S. and Folkman S. (1984), *Stress, appraisal and coping*, Springer, New York.
- LeDoux J. (1996), *Il cervello emotivo: alle origini delle emozioni*, Baldini e Castoldi, Milano.
- Lewin K. (1972), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna.

- Likert, R. (1932), “Una tecnica per la misurazione degli atteggiamenti”, *Archivi di psicologia*, 22(140), 1–55.
- Livraghi R. (2011), *Capitale umano ed etica delle capacità: due paradigmi di analisi economica a confronto*, in Benvenuto G., a cura di, *La scuola diseguale*, Anicia, Roma.
- Loidice I. (2018), “Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità”, *Pedagogia oggi*, 16(1).
- Lucidi F., Alivernini F. e Pedon A. (2008), *Metodologia della ricerca qualitativa*, Il mulino, Bologna.
- Lucisano P. e Salerni A. (2002), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma.
- Luhmann N. (1991), *Sociologia del rischio*, Mondadori, Milano.
- Macinai E. e Biemmi I., a cura di (2020), *I diritti dell’infanzia in prospettiva pedagogica. Equità, inclusione e partecipazione a 30 anni dalla CRC*, FrancoAngeli, Milano.
- Malaguti E. (2005), *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Erickson, Trento.
- Mantegazza R. (2003), *Pedagogia della resistenza: tracce utopiche per educare a resistere*, Città Aperta, Troina-Enna.
- Mariantoni S. e Vaccarelli A. (2018), *Individui, comunità e istituzioni in emergenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Marshall M. N. (1996a), “The key informant technique”, *Family practice*, 13, 1, 92-97.
- Marshall MN. (1996b), “Sampling for qualitative research”, *Family Practice*, 13, 6, 522-525.
- Martini G. (1998), “*La supervisione come spazio intermedio mediatore di pensiero, di storie, di legami tra famiglie e curanti. Intervista a Aldo Bamà, Luigi Bocca-negra, Simona Taccani*”, *Interazioni* 2-1998/12, FrancoAngeli, Milano.
- Maslow A.H. (1990), *Motivazione e personalità*, Armando, Roma.
- Mastria S., Agnoli S. and Corazza G. E. (2021), “Lo studio neuroscientifico del pensiero creativo: risultati e metodi di studio nell’indagine del pensiero divergente”, *Giornale italiano di psicologia*, 48(2), 513-540.
- Mc Connell C. (2002), *Definitions, Methods, Paradigms in Community Education and Community Development*, in Mc Connell C., a cura di, *Community Learning and Development The making of an Empowering Profession*, Community Learning Scotland, Edinburgh (1^a ed. 1996).
- Merton R.K. (2000), *Teoria e struttura sociale. Teoria sociologica* (1957), Il Mulino, Bologna.
- MIUR (2019), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2017-2018*, testo disponibile al sito: iur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.1&t=1562782116429.
- Montano A. e Borzi R. (2019), *Manuale di intervento sul trauma*, Erikson, Trento.
- Morin E. (1995), *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Feltrinelli, Milano.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.

- Mortari L. (2015), *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari L. e Saiani L. (2013), “Alcune riflessioni sulla ricerca qualitativa”, *Assistenza Infermieristica e Ricerca*, 32, 175-177.
- Neumann E. (1978), *Storia delle origini della coscienza* (1949), Astrolabio, Roma.
- Noon E. J. (2018), “Interpretive phenomenological analysis: An appropriate methodology for educational research”. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 6(1).
- Nussbaum M. (2007), *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M. (2012), *Creare Capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M. C. (2012a), “Educare per il profitto o per la libertà?”, *Il Mulino*, 61(1), 7-21.
- Nuzzaci A. (2006), *Valutare la qualità dei servizi extrascolastici*, Kappa, Roma.
- Nuzzaci A. (2011), *Patrimoni culturali, educazioni, territori: verso un'idea di multiliteracy*, PensaMultimedia, Lecce.
- Nuzzaci A. (2018), “La ricerca-azione nel rapporto tra teoria e pratica: praticare la teoria o teorizzare la pratica?”, *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni* 8(2), 137-175.
- Nuzzaci A. (2020), “Symbolic mediation in alphabetical processes: cultural heritages, territories and multiliteracies”, *Open Journal of Social Sciences (JSS)*, 8(6), 475-503.
- Nuzzaci A., Minello R., Di Genova N. e Madia S. (2020), “Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia?”, *Life Long Learning*, 17, 76-92.
- OECD (2019a), PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris, testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- OECD (2019b), PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA, OECD Publishing, Paris, testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- OECD (2019c), PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris, testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- Osborn A.F. (2003), *L'arte della creatività. Principi e procedure di creative problem solving*, FrancoAngeli, Milano.
- Pagani V. (2020), *Dare voce ai dati: L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*, Junior, Bergamo.
- Petracchi G. (1987), *Decondizionamento* (ed. or. 1976), La Scuola, Brescia.
- Pietrantoni L. e Prati. G. (2009), *Psicologia dell'emergenza*, il Mulino, Bologna.
- Pirozzi S. e Rossi-Doria M. (2010), “Socievolezza e agency”, *Sociologia del lavoro*, 120.
- Puglielli E. (2018), *L'Aquila 2009. Shock economy e rischi di marginalità sociale tra la popolazione adulta*, in Mariantoni S. e Vaccarelli A., a cura di, *Individui, comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe*, FrancoAngeli, Milano.

- Quantarelli E.L. (1985), *What is disaster? The need for classification in definition and conceptualisation in research*, in B.J. Sowder, a cura di, *Disaster and Mental Health: Selected Contemporary Perspectives*, (DHHS Publication No. ADM 85-1421), Rockville, MD: CHMS (Precedentemente NIMH).
- Raineri M.L. (2004), *Il metodo di rete in pratica. Studi di caso nel servizio sociale*, Centro studi Erickson, Trento.
- Rapaport L. (1962), “The state of crisis. Some theoretical considerations”, *Social Service Review*, n.36.
- Rauch R.S., van der Kolk B.A., Fislis R.E., Alpert N.M., Orr S.P., Savage C.R., Fischman A.J., Jenike M.A. and Pitman R.K. (1996), “A symptom provocation study of posttraumatic stress disorder using positron emission tomography and script-driven imagery”, *Arch Gen Psychiatry*, 53(5):380-7.
- Rogers C.R. (1978), *Potere personale: la forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*, Astrolabio, Roma.
- Rogers C.R. (1980), *Un Modo di Essere*, Martinelli, Firenze.
- Sacks O. (2021), *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Adelphi, Milano.
- Salerni A. e Szpunar G. (2019), *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*, Junior, Bergamo.
- Salerni A. e Vaccarelli A. (2019), “Supporting School Resilience: A Study on a Sample of Teachers after the 2016/2017 Seismic Events in Central Italy”, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (ECPS Journal), (19), 83–103.
- Salzano G. (1995a), *Indicatori settoriali di povertà-istruzione*, P.C.M., Commissione per l'esclusione sociale e la povertà, Roma.
- Salzano G. (1995b), *Alla ricerca di una definizione del concetto di “povertà di istruzione”. Allegato 1 a Indicatori settoriali di povertà-istruzione*, P.C.M, Commissione per l'esclusione sociale e la povertà, Roma.
- Sanicola L. (2009), *Dinamiche di rete e lavoro sociale*, Liguori, Napoli.
- Save the Children (2014), *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Save the Children Italia Onlus, testo disponibile al sito: www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf.
- Save the Children (2018), *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, Save the Children Italia onlus, testo disponibile al sito: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf>
- Schater D.L., Gilbert D.T. and Wegner D.M. (2010), *Psicologia generale*, Zanichelli, Milano.
- Scierri I. D. M. e Batini F. (2021), *In/sicurezza fra i banchi: Bullismo, omofobia e discriminazioni a scuola: dati, riflessioni, percorsi a partire da una ricerca nelle scuole secondarie ombre*, FrancoAngeli, Milano.
- Scuola di Barbiana (1996), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Secci C. (2012), *La politica come tema e dimensione dell'educazione degli adulti. Gramsci, Capolini, Freire*, Liguori, Napoli.

- Selye H. (1936 - 1998), “A Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents. 1936”, *The Journal of Neuropsychiatry and clinical neurosciences*, Spring;10(2):230-1.
- Semeraro A. (1999), *Il sistema scolastico italiano: profilo storico*, Carocci, Roma.
- Semeraro R. (2011), “L’analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione”, *Italian Journal of educational research*, (7), 97–106.
- Sen A. (1987), *The standard of living*, Cambridge University Press, New York.
- Sen A. (1988), *The standard of living*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sen A. (2010), *L’idea di giustizia*, Mondadori, Milano.
- Sen A. (2014), *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano.
- Siegel D.J. (1996), “Cognition, memory and dissociation”, *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America on Dissociative Disorder*, Jossey-Bass, San Francisco, p.39-79.
- Siegel D.J. (2013), *La mente relazionale*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Smith J.A., Flower P. and Larkin M. (2009), “Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research”, *Qualitative Research in Psychology*, 6:4, 346-347.
- Sorzio P. (2016), *La discontinuità tra sistemi educativi e la dispersione scolastica. Una prospettiva ecologico-culturale*, in Ulivieri S. e Dozza L., a cura di, *L’educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Sposetti P. (2011), *Educazione linguistica ed equità nel sistema di istruzione*, in Benvenuto G., a cura di, *La scuola diseguale*, Anicia, Roma.
- Sterling P. (1988), “Allostasis: a new paradigm to explain arousal pathology”, *Handbook of life stress, cognition and health*, John Wiley & Sons.
- Terr L. (1991), “Childhood Traumas: an outline and overview”, *American journal of psychiatry*, 148, 10-20.
- Tramma S. (2009a), *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, FrancoAngeli, Milano.
- Tramma S. (2009b), *Che cos’è l’educazione informale*. Carocci, Roma.
- Tramma S. (2019), *L’educazione sociale*, Laterza, Bari.
- United Nations (2019), *Committee on the Rights of the Child Concluding observations on the combined fifth and sixth periodic reports of Italy*, Convention on the Rights of Child.
- Vaccarelli A. (2012), *La generazione dei senza-città. I bambini all’Aquila dopo il terremoto*, in Corsi M. e Ulivieri S., a cura di, *Progetto generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa.
- Vaccarelli A. (2015), “Emotions and representations of “the city” after the 2009 earthquake in L’Aquila: children, education and social reconstruction in a post-catastrophe context”, *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education*, 10, 3.
- Vaccarelli A. (2015), *Itaca. Un gioco per raccontare, raccontarsi, incontrarsi, incontrarsi*, in Nanni S., a cura di, *Educare oltre confine. Storie narrazioni interculturali*, FrancoAngeli, Milano.
- Vaccarelli A. (2016), *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano.

- Vaccarelli A. (2017a), “Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe”, *Pedagogia oggi*, 15(2): 341-355.
- Vaccarelli, A. (2017b), “Le professioni educative negli scenari di catastrofe: l’ esempio del progetto “Velino for Children” e la formazione degli insegnanti (Amatrice, 2016/2017)”, *Formazione e Insegnamento*, Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione, 15(2), 541-554.
- Vaccarelli A., Ciccozzi C. e Fiorenza A. (2016), *Resilienza, socialità, intervento pedagogico a cinque anni dal sisma: una ricerca-azione nelle scuole primarie, Epidemiologia e prevenzione*, 2 (40), testo disponibile al sito: http://www.epi-prev.it/materiali/2016/EP2/AQUILA/EP16_2S1_full.pdf
- Van der Kolk B.A. (2004), *Psychobiology of posttraumatic stress disorder*, in J. Panksepp, a cura di, *Textbook of biological psychiatry* (pp. 319–344), US: Wiley-Liss. New York.
- Verardo A.R. (2019), “Il disturbo post-traumatico da stress in età evolutiva: lo stile di attaccamento come fattore di rischio e/o protezione”, *Rivista di psicoterapia EMDR*, n. 37, aprile 2019.
- Visalberghi A. (1988), *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*, La nuova Italia, Firenze.
- Vygotskij L.S. (2010), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Giunti (Ed. or. 1931), Firenze.
- Wenger E. (2000), “Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento”, *Studi organizzativi*, 1.
- Werquin P., ed (2010), *Recognising non Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices*, OCSE, Paris.
- Winnicott D.W. (1970), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma.
- Winnicott D.W. (1974), *Gioco e Realtà*, Armando, Roma.
- Yalom I.D. (1997), *Teoria e pratica della psicoterapia di gruppo* (1970), Bollati Boringhieri, Torino.
- Young B.H., Ford J.D., Ruzek J.I., Matthew J.F., Gusman F.D. (2002), *L’Assistenza Psicologica nelle Emergenze*, Erickson, Trento.
- Zamengo F., e Valenzano N. (2018), “Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti”, *Ricerche pedagogiche*, LII, 208-209, 345-364.
- Zatzick D., Jurkovich G.J., Rivara F., Wang J., Fan M.Y., Joesch, J. and Mackenzie E. (2008), “A National US Study of Posttraumatic Stress Disorder, Depression, and Work and Functional Outcomes After Hospitalization for Traumatic Injury”, *Annals of Surgery*, Sep; 248(3):429-37.
- Zizioli E. (2018), *Un racconto... è un diritto di tutti. Narrazione, comunità, contesti di crisi*, in Mariantoni S. e Vaccarelli A., a cura di, *Individui, comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe*, FrancoAngeli, Milano.
- Zizioli E. (2021), “Educazione resiliente: il sistema scolastico diventa non formale”, *Pedagogia oggi*, 19(1), 65-71.

Appendice e strumenti di ricerca

Allegato 1: Lettera di accompagnamento ai questionari



Università degli Studi dell'Aquila
Dipartimento di Scienze Umane



Gentile Docente,

nell'ambito del Progetto "SOLO POSTI IN PIEDI. Educare oltre i banchi" (Ente capofila: Brucaliffo), l'Università degli Studi dell'Aquila (Cattedra di Pedagogia generale, Prof. Vaccarelli – Cattedra di Pedagogia sperimentale, Prof.ssa Nuzzaci) dovrà condurre il monitoraggio delle diverse azioni e una ricerca riguardante i fattori di rischio di povertà educativa nel territorio aquilano. Gli strumenti utilizzati consistono in questionari da somministrare ai docenti, ai genitori, ai bambini e alle bambine. Tutto il materiale predisposto ai fini del monitoraggio del progetto è contenuto in questo plico, nello specifico troverà:

1. **Questionari per la compilazione da parte dei genitori**, pari al numero degli alunni presenti nella classe di riferimento (indicata sulla busta).
2. **Questionari per la compilazione da parte dei bambini**, corrispondente al numero di alunni presenti nella classe di riferimento (indicata sulla busta).
3. **Questionario per la compilazione da parte degli insegnanti**, n.1 per ogni classe.
4. **Modulo di consenso informato** per insegnanti.
5. **Consenso e autorizzazione** per la compilazione questionari da parte degli alunni (da consegnare ai genitori, e da ritirare con doppia firma: madre e padre).
6. **Modulo di consenso informato** per genitori.

Di seguito troverà una tabella che riporta le specifiche per la distribuzione e la compilazione:

Questionario genitori	Questionario Alunni	Questionario Docenti
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ogni famiglia riceverà, tramite i suoi alunni, una busta contenente il questionario e il consenso (fuori dalla busta dovrà avere anche il consenso e l'autorizzazione per il minore da consegnare ai genitori, e da ritirare con doppia firma: madre e padre). ▪ In caso di accettazione a partecipare al monitoraggio un genitore o un tutore del minore dovrà riempire il questionario in ogni sua parte e restituirlo in busta chiusa agli insegnanti entro 3 giorni dalla consegna. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Accertarsi che il minore sia in possesso dell'autorizzazione firmata da entrambi i genitori per la compilazione. ▪ La compilazione dovrà avvenire nell'orario scolastico. ▪ La seconda parte del questionario andrà riempita solo dopo la conclusione dei laboratori svolti nell'ambito del progetto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Per ogni classe partecipante ai laboratori si dovrà individuare un docente incaricato di riempire il questionario. Nessun docente dovrà compilarlo per più di una classe. ▪ Alcune domande saranno centrate sull'andamento generale della classe. Per la maggiore precisione dei dati, è auspicabile un confronto con gli altri/le altre docenti del team in caso di dubbi. ▪ La seconda parte del questionario andrà riempita solo dopo la conclusione dei laboratori svolti nell'ambito del progetto.

Da parte nostra è garantito l'impegno a rispettare in modo assoluto la sua *privacy* e quella di bambini e genitori attraverso il principio del segreto professionale. I dati che otterremo, infatti, saranno trattati in modo aggregato e saranno utilizzati soltanto all'interno di calcoli/tabelle/grafici statistici.

Certi di una positiva collaborazione e consapevoli dello sforzo che chiediamo, inviamo i nostri ringraziamenti e porgiamo i più cordiali saluti.

Lo staff di Progetto

Allegato 2: Questionario alunne e alunni



Università degli Studi dell'Aquila
Dipartimento di Scienze Umane



QUESTIONARIO ALUNNE E ALUNNI

DATA CLASSE SCUOLA

1. Sesso: Maschio Femmina
2. In che Stato sei nato?
3. In quale quartiere o frazione abiti?
4. Di solito, quante ore al giorno guardi la TV?
 Non guardo la tv Meno di un'ora Tra un'ora e due Più di due ore
5. Di solito, quante ore al giorno passi al computer?
 Non uso il computer Meno di un'ora Tra un'ora e due Più di due ore
6. Possiedi uno smartphone?
 Sì No
7. Che uso ne fai?
 Telefono
 Messaggi
 Social network (quali? _____)
 Giochi (quali? _____)
 Applicazioni (quali? _____)
8. Quali sono i tuoi giochi preferiti da fare a casa?
a) _____ b) _____ c) _____
9. Oltre a casa e a scuola in quali posti giochi?
 Parco giochi Campo sportivo Al cortile del palazzo
 Centri gioco (con gonfiabili, labirinti, ecc.) Altro (quale? _____)
10. Quale genere di attività svolgi fuori dalla scuola?
 Nessuna Scuola di lingua straniera Scuola di teatro Scuola di danza
 Centro educativo per bambini e ragazzi Scuola di pittura e arte Parrocchia
 Scout Centro sportivo (quale? _____)
 Scuola di musica (strumento: _____) Altro (che cosa? _____)
11. Chi si occupa di te di solito il pomeriggio, quando esci da scuola? _____
12. A casa hai (metti una X sul Sì o sul No):

a)	un posto tranquillo per studiare	Sì	No
b)	un computer <i>che puoi usare per lo studio</i>	Sì	No
c)	una scrivania per fare i compiti	Sì	No
d)	enciclopedie (composte da libri oppure da CD-ROM o DVD)	Sì	No

e)	un collegamento a internet	Si	No
f)	una cameretta tutta tua	Si	No

13. Dove hai passato le tue vacanze la scorsa estate?

- Al mare
 In una località montana
 All'estero a trovare i miei parenti
 All'estero a visitare posti nuovi
 Le ho passate a casa e ho fatto varie attività nella mia città
 Altro (dove? _____)

14. Secondo te quanti libri ci sono a casa tua (esclusi i libri di scuola)?

- Nessuno (da zero a 9)
 Pochissimi (almeno 10)
 Pochi (almeno 25)
 Abbastanza (almeno 100)
 Molti (almeno 200)
 Moltissimi (almeno 500)

15. Nel tuo tempo libero:

a)	Vai al cinema a vedere film o cartoni animati?	Mai	Qualche volta	Spesso
b)	Vai a vedere spettacoli teatrali?	Mai	Qualche volta	Spesso
c)	Vai a sentire concerti di musica?	Mai	Qualche volta	Spesso
d)	Vai ad assistere ad eventi sportivi (gare, partite, ecc.)?	Mai	Qualche volta	Spesso
e)	Vai a fare gite in montagna, al mare o a visitare città e paesi?	Mai	Qualche volta	Spesso
f)	Vai a fare una passeggiata nella tua città	Mai	Qualche volta	Spesso

16. Quanto ti piacciono le seguenti attività?

a)	Dipingere, disegnare, realizzare cose con materiali vari (carta, das, ecc.)	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
b)	Recitare, fare attività teatrali	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
c)	Cantare, suonare, ascoltare musica	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
d)	Usare strumenti tecnologici (navigare in internet, videogiochi, fotografare, ecc.)	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
e)	Fare sport, correre, passeggiare, ecc.	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
f)	Giocare da solo	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
g)	Giocare insieme ad altri amici e amiche	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
h)	Risolvere problemi che richiedono ragionamento (matematica, scienze, ecc.)	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
i)	Stare all'aperto, esplorare, conoscere le cose del territorio (natura, arte, storia)	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
l)	Leggere libri, scrivere diari, poesie, ecc.	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto

17. Quanto sei d'accordo con le seguenti frasi?

a)	Mi piace stare a scuola	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
b)	Mi piace studiare e svolgere bene le attività scolastiche	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto

e)	In classe ho ottimi amici/ottime amiche	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
d)	In classe i miei compagni/le mie compagne vogliono stare spesso con me	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
e)	Risulto simpatico/a alla maggior parte dei miei compagni/e	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
f)	In classe ci sono compagni/e con cui proprio non vado d'accordo	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
g)	Mi piace partecipare alle feste dei compagni/delle compagne di classe	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
h)	Mi piace svolgere attività di gruppo con i miei compagni e compagne	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto

18. **Quanti compagni o compagne della tua classe reputi buoni amici?**

19. **Hai qualche grande passione o qualcosa che sai fare particolarmente bene?**

Sì No

a) **Se sì, che cosa?** _____

20. **Hai mai sentito parlare di LUDOTECA? Prova a dire che cosa è e come te la immagini:**

21. **Se all'Aquila esistesse una ludoteca, ci andresti?**

Sì, spesso Sì, qualche volta No, non credo di andarci

22. **Se pensi alla tua città, quali sono le prime tre parole che ti vengono in mente?**

a) _____ b) _____ c) _____

Il questionario è finito!

Grazie!



Università degli Studi dell'Aquila
Dipartimento di Scienze Umane



QUESTIONARIO FINALE ALUNNI
DA COMPILARE AL TERMINE DEI LABORATORI
“SOLO POSTI IN PIEDI”

DATA CLASSE SCUOLA

1. **Che tipo di attività hai svolto in questo laboratorio?**

2. **Puoi dirci brevemente che cosa hai imparato?**

3. **Nelle attività che hai svolto ti sei sentita/o coinvolta/o?**

Per niente Poco Abbastanza Molto

4. **Scrivi tre parole per farci capire come ti sei sentita/o**

a) _____ b) _____ c) _____

5. **Quanto ti piacciono le seguenti attività?**

a)	Dipingere, disegnare, realizzare cose con materiali vari (carta, das, ecc.)	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
b)	Recitare, fare attività teatrali	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
c)	Cantare, suonare, ascoltare musica	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
d)	Usare strumenti tecnologici (navigare in internet, videogiochi, fotografare, ecc.)	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
e)	Usare il corpo per sentirmi bene (fare sport, correre, passeggiare, ecc.)	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
f)	Giocare da solo	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
g)	Giocare insieme ad altri amici e amiche	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
h)	Risolvere problemi che richiedono ragionamento (matematica, scienze, ecc.)	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto

i)	Stare all'aperto, esplorare, conoscere le cose del territorio (natura, arte, storia)	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
l)	Leggere libri, scrivere diari, poesie, ecc.	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto

6. **Quanto sei d'accordo con le seguenti frasi?**

a)	Mi piace stare a scuola	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
b)	Mi piace studiare e svolgere bene le attività scolastiche	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
c)	In classe ho ottimi amici/ottime amiche	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
d)	In classe i miei compagni/le mie compagne vogliono stare spesso con me	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
e)	Risulto simpatico/a alla maggior parte dei miei compagni/e	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
f)	In classe ci sono compagni/e con cui proprio non vado d'accordo	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
g)	Mi piace partecipare alle feste dei compagni/delle compagne di classe	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
h)	Mi piace svolgere attività di gruppo con i miei compagni e compagne	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto

7. **Quanti compagni o compagne della tua classe reputi buoni amici? N. _____**

Il questionario è finito!

Grazie!

Allegato 3: Questionario genitori



Università degli Studi dell'Aquila
Dipartimento di Scienze Umane



Gentili Genitori,

nell'ambito del Progetto "SOLO POSTI IN PIEDI. Educare oltre i banchi" (Ente capofila: Brucaliffo), l'Università degli Studi dell'Aquila (Cattedra di Pedagogia generale, Prof. Vaccarelli – Cattedra di Pedagogia sperimentale, Prof.ssa Nuzzaci) dovrà condurre il monitoraggio delle diverse azioni e una ricerca riguardante i fattori di rischio di povertà educativa nel territorio aquilano. Gli strumenti utilizzati consistono in questionari da somministrare ai docenti, ai genitori, ai bambini e alle bambine.

Le domande poste esploreranno i vissuti scolastici, l'ambiente sociale di provenienza e i rapporti con il territorio e le diverse agenzie formative. La ricerca è finalizzata ad inquadrare i bisogni del mondo dell'educazione per poter costruire occasioni formative che possano dare la possibilità ai bambini e alle bambine della nostra città di ampliare il bagaglio delle loro esperienze e di scoprire nuovi linguaggi e passioni.

Il progetto, inoltre, porterà alla istituzione di una ludoteca cittadina che sarà aperta per dare modo a bambini, bambine e famiglie di avere uno spazio aggregativo, formativo, di socializzazione e confronto.

Le saremmo grati se autorizzasse alla compilazione dei questionari, chiarendo sin da subito l'impegno a rispettare in modo assoluto la *privacy* dei soggetti, attraverso il principio del segreto professionale. I dati che otterremo, infatti, saranno trattati in modo aggregato e saranno utilizzati soltanto all'interno di calcoli/tabelle/grafici statistici.

Certi di una risposta positiva, porgiamo i più cordiali saluti.

Lo staff di Progetto

QUESTIONARIO FAMIGLIE

DATA CLASSE SCUOLA

1. Chi ha compilato il questionario?

- Entrambi i genitori
 Solo madre
 Solo padre
 Altro (tutore, altro familiare, ecc.)

2. Quanti figli vivono nel vostro nucleo familiare/abitativo?

3. Oltre ai figli e alla/alle figure genitoriali, vivono altri membri della famiglia con voi?

- Sì No

Se sì, specificare:

4. Alcune informazioni sui familiari:

		Madre	Padre
a)	Età		
b)	Nazionalità		
c)	Titolo di studio		
d)	Professione svolta		
e)	Orario di lavoro settimanale		

5. In quale quartiere o frazione/comune vive la sua famiglia?

6. Secondo lei, per i bambini e gli adolescenti, il territorio aquilano (comprese le frazioni): (una risposta)

- presenta diversi rischi di natura sociale
 è simile ad altri territori dell'Italia centro-meridionale
 consente di vivere tranquillamente, con una buona qualità della vita
 è adatto alla crescita, ma non offre grandi prospettive per i giovani

7. Tipologia abitativa dove vive la sua famiglia:

- appartamento di proprietà
 appartamento in affitto (con privati)
 beneficiario di edilizia popolare
 progetto CASE/MAP (in attesa di ricostruzione abitazione principale)
 progetto CASE/MAP (accesso tramite bando o altro canale)
 altro (Specificare: _____)

8. Di quanti metri quadrati è la vostra abitazione:

- fino a 30 da 30 a 50 da 51 a 80 da 81 a 100 101-130 Oltre 130

9. Quanto tempo spende giornalmente sua figlia/suo figlio nel vedere la TV?

- Non guarda la TV Meno di un'ora Tra una e due ore Tra due e tre ore Oltre le tre ore

10. Quanto tempo spende giornalmente sua figlia/suo figlio davanti al computer?

- Non usa il computer Meno di un'ora Tra una e due ore Tra due e tre ore Oltre le tre ore

11. Quanto tempo spende giornalmente sua figlia/suo figlio a leggere fumetti, libri (non scolastici), riviste?

- Solitamente non legge Meno di un'ora Tra una e due ore Tra due e tre ore Oltre le tre ore

12. Quanto tempo spende giornalmente sua figlia/suo figlio a giocare con amici/amiche?

- Non gioca con amici Meno di un'ora Tra una e due ore Tra due e tre ore Oltre le tre ore

13. Risponda cortesemente alle seguenti domande.

a)	Quanto può contare sul supporto della rete familiare allargata (nonni, zie, zii) nell'educazione dei suoi figli?	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
b)	Quanto può contare sul supporto delle sue amiche e dei suoi amici nell'educazione di sua figlia/suo figlio?	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
c)	Riesce a spendere tempo per giocare insieme a sua figlia/suo figlio quotidianamente?	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
d)	Riesce a spendere tempo per supportare nei compiti sua figlia/suo figlio quotidianamente?	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
e)	Quante volte riesce a fare passeggiate e uscite con sua figlia/suo figlio settimanalmente?	Mai	Qualche volta	Abbastanza spesso	Molto spesso
f)	Quante volte riesce ad andare al cinema (o a musei, concerti, eventi sportivi, ecc.) con sua figlia/suo figlio settimanalmente?	Mai	Qualche volta	Abbastanza spesso	Molto spesso

14. Nei tempi in cui è impossibile o difficile occuparsi di sua figlia/suo figlio, chi lo fa effettivamente e con quale frequenza?

a)	Nonni o altri parenti	Mai	Qualche volta	Abbastanza spesso	Molto spesso
b)	Baby sitter	Mai	Qualche volta	Abbastanza spesso	Molto spesso
c)	Doposcuola privato	Mai	Qualche volta	Abbastanza spesso	Molto spesso
d)	Ludoteca	Mai	Qualche volta	Abbastanza spesso	Molto spesso
e)	Amici di famiglia	Mai	Qualche volta	Abbastanza spesso	Molto spesso
f)	Genitori di amici/coetanei/comagni di classe	Mai	Qualche volta	Abbastanza spesso	Molto spesso
g)	Altro:	Mai	Qualche volta	Abbastanza spesso	Molto spesso

15. Può indicare il suo personale grado di interesse per le seguenti attività?

a)	Cinema	Nulla	Basso	Medio	Alto
b)	Teatro	Nulla	Basso	Medio	Alto
c)	Musci	Nulla	Basso	Medio	Alto
d)	Concerti	Nulla	Basso	Medio	Alto
e)	Conferenze/Incontri culturali	Nulla	Basso	Medio	Alto
f)	Volontariato sociale	Nulla	Basso	Medio	Alto
g)	Associazionismo	Nulla	Basso	Medio	Alto
h)	Partecipazione politica	Nulla	Basso	Medio	Alto
i)	Sport	Nulla	Basso	Medio	Alto
l)	Natura	Nulla	Basso	Medio	Alto

b)	Capace di stimolare mio/a figlio/a ad esprimere al meglio le potenzialità	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
c)	In grado di distinguere i bisogni più importanti	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
d)	In grado di comunicare in modo chiaro ed efficace	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
e)	In grado di far rispettare le regole di comportamento	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
f)	In grado di dare affetto e calore in modo adeguato	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
g)	Capace di orientare mio/a figlio/a all'autonomia	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
h)	Rispettoso/a degli interessi e delle passioni	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
i)	Coerente dopo aver assunto una decisione	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
l)	Determinato/a a superare le situazioni problematiche o difficili	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
m)	Un punto di riferimento stabile e sicuro	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto

22. Come genitore, quali pensa che siano i suoi punti forti e quale i suoi punti deboli?

Punti Forti	Punti Deboli

Di seguito alcune domande su sua figlia/suo figlio:

23. Et 

24. Stato di nascita

25. Eventuale data di arrivo in Italia (se di diverso luogo di nascita):

mese: **anno:**

26. Tra 0-3 anni, chi si   preso cura di lei/lui?

- Madre Padre Nonni Baby sitter
 Asilo nido Altro: _____

27. Pu  indicare il grado di soddisfazione che prova circa i seguenti aspetti dell'esperienza scolastica di sua figlia/suo figlio?

a)	Rendimento e profitto	Per niente soddisfatta/o	Poco soddisfatta/o	Abbastanza soddisfatta/o	Molto soddisfatta/o
b)	Benessere scolastico	Per niente soddisfatta/o	Poco soddisfatta/o	Abbastanza soddisfatta/o	Molto soddisfatta/o
c)	Motivazione e interesse nello studio	Per niente soddisfatta/o	Poco soddisfatta/o	Abbastanza soddisfatta/o	Molto soddisfatta/o
d)	Rapporto con compagni e compagne	Per niente soddisfatta/o	Poco soddisfatta/o	Abbastanza soddisfatta/o	Molto soddisfatta/o
e)	Rapporto con le/gli insegnanti	Per niente soddisfatta/o	Poco soddisfatta/o	Abbastanza soddisfatta/o	Molto soddisfatta/o

28. Nel tempo extrascolastico, suo/a figlio/a si impegna in attivit  di qualche tipo?

- Nessuna
 Lezioni di musica
 Teatro
 Arte
 Danza
 Scoutismo

- Catechismo
- Lingua straniera
- Scrittura creativa
- Sport/Arti marziali (Quale? _____)
- Altro (Specificare): _____

29. Quante settimane di vacanze fate in media ogni estate?

- Nessuna, o solo qualche giorno sparso
- Una
- Due
- Tre
- Più di tre

30. Durante l'estate, quando rimanete in città, suo/a figlio/a passa il tempo:

- In famiglia, a casa e nel quartiere
- Presso nonni, zii, parenti
- Baby sitter
- Centro estivo

Ha qualcosa che vorrebbe aggiungere?

Il questionario è finito

Grazie!

Allegato 4: Questionario insegnanti



Università degli Studi dell'Aquila
Dipartimento di Scienze Umane



Gentile Docente,

nell'ambito del Progetto "SOLO POSTI IN PIEDI. Educare oltre i banchi" (Ente capofila: Brucaliffo), l'Università degli Studi dell'Aquila (Cattedra di Pedagogia generale, Prof. Vaccarelli – Cattedra di Pedagogia sperimentale, Prof.ssa Nuzzaci) dovrà condurre il monitoraggio delle diverse azioni e una ricerca riguardante i fattori di rischio di povertà educativa nel territorio aquilano. Gli strumenti utilizzati consistono in questionari da somministrare ai docenti, ai genitori, ai bambini e alle bambine. Le domande poste esploreranno i vissuti scolastici, l'ambiente sociale di provenienza e i rapporti con il territorio e le diverse agenzie formative. La ricerca è finalizzata ad inquadrare i bisogni del mondo dell'educazione per poter costruire occasioni formative che possano dare la possibilità ai bambini e alle bambine della nostra città di ampliare il bagaglio delle loro esperienze e di scoprire nuovi linguaggi e passioni.

Il progetto, inoltre, porterà alla istituzione di una ludoteca cittadina che sarà aperta per dare modo a bambini, bambine e famiglie di avere uno spazio aggregativo, formativo, di socializzazione e confronto.

Le saremmo grati se partecipasse alla compilazione dei questionari che abbiamo predisposto per i docenti e che riguardano informazioni di carattere generale sulla vita scolastica, sulle scelte metodologiche e didattiche e informazioni per ogni suo/ singolo/a alunno/a. Per la maggiore precisione dei dati, le chiediamo di confrontarsi con gli altri/le altre docenti del suo team in caso di dubbi.

Da parte nostra è garantito l'impegno a rispettare in modo assoluto la sua *privacy* e quella dei bambini, attraverso il principio del segreto professionale. I dati che otterremo, infatti, saranno trattati in modo aggregato e saranno utilizzati soltanto all'interno di calcoli/tabelle/grafici statistici.

Certi di una risposta positiva, porgiamo i più cordiali saluti.

Lo staff di Progetto

QUESTIONARIO DOCENTI

DATA CLASSE SCUOLA

1. Sesso: M F

2. Et :

3. Anni di servizio:

4. Ambito di insegnamento:

5. Residenza:
 L'Aquila Altro comune entro i 20 km dall'Aquila Altro Comune oltre i 20 km dall'Aquila

6. Secondo lei, per i bambini e gli adolescenti, il territorio aquilano (comprese le frazioni): (una risposta)
 presenta diversi rischi di natura sociale
   simile ad altri territori dell'Italia centro-meridionale
 consente di vivere tranquillamente, con una buona qualit  della vita
   adatto alla crescita, ma non offre grandi prospettive per i giovani

7. Secondo lei, sul benessere della popolazione pesano ancora le criticit  sociali, economiche, urbanistiche causate dal sisma del 2009?
 Per Niente Poco Abbastanza Molto

8. La sua scuola   ospitata in un MUSP?
 SÌ No,   ubicata nella sede originaria No, siamo ospiti in un'altra struttura

9. Se s , come valuta l'esperienza svolta nel MUSP? (Valuti da un min di 1 a un max di 10 per ogni singola voce)

a)	Spazi educativi (laboratori, palestra, mensa, capienza aule, ecc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
b)	Fattori ambientali (temperatura, luminosit�, aerazione, ecc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
c)	Struttura fisica (gradevolezza, impianti, manutenzione, ecc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
d)	Sicurezza (rischio sismico e altri rischi)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

10. In generale, in quali modi ritiene si possano stimolare meglio gli alunni e le alunne con situazioni di svantaggio sociale? (Indicare massimo 2 risposte)
 Organizzando percorsi di recupero e potenziamento pomeridiani
 Allargando le occasioni di crescita al di fuori della scuola, attraverso l'ampliamento della fruizione culturale (cinema, musei, gite, ecc.)
 Sostenendo le famiglie e orientandole ad esercitare meglio le competenze genitoriali
 Personalizzando/Individualizzando i percorsi di apprendimento in classe
 Offrendo percorsi extrascolastici che siano di stimolo culturale (corsi di teatro, sport, ecc.)
 Altro: _____

La situazione della sua classe

(pensi, nel rispondere, alla classe che sta seguendo i percorsi laboratoriali del progetto *Solo Posti in Piedi*):

11. **Tempo scuola (numero di ore settimanali frequentate dagli alunni/e):**

12. **Numero totale delle alunne e degli alunni**

a) **Numero maschi**

b) **Numero femmine**

13. **Ora le chiediamo di indicarci come si compone il gruppo rispetto alla presenza di problemi specifici (disabilità, svantaggio, DSA, ecc.). Potrebbero esserci alunne/i con situazioni multiproblematiche (ad es. svantaggio e disabilità in uno stesso alunno/a). In tal caso le chiediamo di indicare il problema che considera più rilevante.**

Situazione:		Numero alunne/i		
a)	Svantaggio socioeconomico (ad esempio, reddito familiare basso)	n.	di cui maschi	n.
			di cui femmine	n.
b)	Disabilità psicofisica/motoria/sensoriale (l. 104)	n.	di cui maschi	n.
			di cui femmine	n.
c)	Disagio sociale o relazionale	n.	di cui maschi	n.
			di cui femmine	n.
d)	Disturbi specifici di apprendimento (dislessia, discalculia, disgrafia, ADHD, ecc.) (L. 170/2010)	n.	di cui maschi	n.
			di cui femmine	n.
e)	Apprendimento dell'italiano come seconda lingua (ancora iniziale o problematico)	n.	di cui maschi	n.
			di cui femmine	n.
f)	Nessun problema da rilevare	n.	di cui maschi	n.
			di cui femmine	n.

14. **Ora, può indicarci il numero di bambine e bambini che secondo lei presentano situazioni multiproblematiche?**

n.

15. **Secondo lei, come si ripartisce il numero delle famiglie in base al loro grado di collaborazione con la scuola?**

a)	Famiglie collaborative	n.
b)	Famiglie parzialmente collaborative	n.
c)	Famiglie non collaborative	n.

16. **Sulla base della sua esperienza, può indicare i fattori che influiscono negativamente sulla riuscita scolastica dei suoi alunni e delle sue alunne? (Indicare massimo 3 risposte)**

- Scarsa attenzione da parte delle famiglie
- Basso livello sociale, economico e culturale dell'ambiente di provenienza
- Presenza di difficoltà o di disturbi specifici di apprendimento
- Difficoltà a usare correttamente la lingua italiana
- Scarso interesse verso la scuola e basso livello di motivazione
- L'organizzazione della scuola italiana, che non riesce a stare al passo con i bisogni degli alunni

- L'utilizzo indiscriminato delle tecnologie, che allontanano gli alunni dallo studio
- Tempi troppo stretti e richieste eccessive da parte della scuola
- L'atteggiamento dei genitori troppo protettivo nei confronti dei figli
- Difficoltà legate alla gestione della classe, dovuta alla presenza crescente di alunni che manifestano forme di irrequietezza
- L'atteggiamento superficiale di qualche insegnante nei confronti dei problemi educativo
- Altro: _____

17. Tra i suoi alunni e le sue alunne, emergono casi che presentano specifici talenti o forti passioni in qualche attività?

- Sì No

18. Se sì, quanti?

n.

19. Quali passioni o talenti emergono?

20. Nella sua classe, secondo lei, sono presenti bambine e/o bambini con particolari talenti che rischiano di non valorizzare le proprie potenzialità a causa di fattori legati allo svantaggio socio-economico?

- Sì No Non saprei

Se sì, può brevemente descrivere la situazione?

21. A suo parere, il suo plesso attribuisce una sufficiente considerazione alle seguenti attività? (indichi per ogni voce se sì o se no)

a)	Educazione alla cittadinanza	Sì	No	m)	Educazione corporea	Sì	No
b)	Attività ludiche	Sì	No	n)	Educazione musicale	Sì	No
c)	Sport	Sì	No	o)	Educazione teatrale	Sì	No
d)	Lettura di testi non scolastici	Sì	No	p)	Educazione all'uso delle tecnologie	Sì	No
e)	Educazione alle emozioni	Sì	No	q)	Educazione ambientale	Sì	No
f)	Educazione interculturale	Sì	No	r)	Educazione alimentare	Sì	No
g)	Attività all'aria aperta	Sì	No	s)	Educazione alla salute	Sì	No
h)	Gite e scoperta dei beni culturali	Sì	No	t)	Educazione sessuale	Sì	No
i)	Lingua straniera	Sì	No	u)	Altro:		
l)	Inclusione (BES)	Sì	No	v)	Altro:		

22. La sua scuola garantisce la gratuità delle esperienze (progetti/laboratori/gite) per gli alunni e le alunne con disagio economico?

- Sì, sempre Sì, ma non sempre No

23. Mediamente, quante uscite sul territorio vengono organizzate nella sua classe in un anno?

- Nessuna 1-2 3-4 5 o più di 5

24. La sua classe partecipa a progetti/laboratori con esperti esterni (ad esclusione del laboratorio SOLO POSTI IN PIEDI)?

- Sì No

25. Se sì, di che tipo?

				specificare
a)	Teatro	Si	No	
b)	Danza	Si	No	
c)	Musica	Si	No	
d)	Sport/Educazione motoria	Si	No	
e)	Lingua straniera	Si	No	
f)	Arte	Si	No	
g)	Tecnologia	Si	No	
h)	Scrittura creativa	Si	No	
i)	Altro 1	Si	No	
l)	Altro 2	Si	No	
m)	Altro 3	Si	No	

26. Rispetto alle scelte didattiche rivolte alla sua classe, indichi in quale misura ricorre nella programmazione l'utilizzo delle seguenti attività o metodologie:

a)	Lezione-Esercizi-Consolidamento	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
b)	Lavoro di gruppo su compiti specifici	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
c)	Strumenti medialti interattivi e tecnologici (LIM, tablet, computer, smartphone, ecc.)	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
d)	Problem solving su compiti specifici	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
e)	Didattica laboratoriale ed esperienziale	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
f)	Compiti di apprendimento autentici	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
g)	Didattica metacognitiva	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
h)	Apprendimento cooperativo/Peer tutoring	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
i)	Didattica inclusiva	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
j)	CLIL	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
k)	Flipped Classroom	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
l)	Storytelling, laboratori di lettura e di narrazione	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
m)	Uscite al di fuori della scuola	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
n)	Piccole indagini/esperimenti (es. sondaggi, studio di ambiente, studi di caso, ricerca di fonti storiche, esperimenti scientifici, ecc.)	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
o)	Circle time, attività cooperative, attività per migliorare le relazioni	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
p)	Attività ludiche	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
q)	Realizzazione di cartelloni, plastici, murali, ecc.	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
r)	Partecipazione a concorsi o gare (letterari, musicali, sportivi)	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
s)	Educazione ambientale	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
t)	Educazione interculturale e cittadinanza	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
u)	Altro - specificare:	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
v)	Altro - specificare:	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
w)	Altro - specificare:	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto

27. Quante alunne e quanti alunni in totale hanno difficoltà a raggiungere un livello adeguato nel profitto scolastico?
n.

28. Quante alunne e quanti alunni in totale hanno difficoltà a raggiungere un livello adeguato nel profitto nelle seguenti discipline?

a)	Lingua italiana	n.	e)	Arte e immagine	n.
b)	Storia, geografia, cittadinanza	n.	f)	Musica	n.
c)	Matematica, geometria, informatica, scienze	n.	g)	Tecnologia	n.

d)	Lingua straniera	n.	h)	Educazione fisica	n.
----	------------------	----	----	-------------------	----

29. Nella sua classe si tengono percorsi e laboratori mirati allo sviluppo dell'intelligenza emotiva?

Sì No

30. Può indicare quanto è d'accordo per le seguenti affermazioni?

a)	Generalmente le famiglie dei miei alunni e delle mie alunne sono collaborative con le/i docenti	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
b)	Generalmente le famiglie sono attente ai comportamenti a scuola delle figlie e dei figli	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
c)	Generalmente i rapporti tra le famiglie sono positivi	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
d)	Generalmente i genitori sono attenti nel seguire le loro figlie e i loro figli nel percorso scolastico	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
e)	Generalmente i genitori rispettano e approvano il lavoro svolto dalla scuola	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
f)	Generalmente i genitori fanno scelte educative opportune per le loro figlie e i loro figli	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
g)	Generalmente nella mia classe le alunne e gli alunni rispettano le regole	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
h)	Generalmente le alunne e gli alunni della mia classe cooperano e sono solidali tra loro	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
i)	Generalmente le alunne e gli alunni della mia classe assumono comportamenti rispettosi verso i/le docenti	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
j)	Riesco sempre o quasi a riconoscere le emozioni dei miei alunni e delle mie alunne	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
k)	Ritengo di incidere positivamente sull'autostima dei miei alunni e delle mie alunne	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
l)	Riesco a superare con facilità i momenti di stanchezza legati alla mia professione	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
m)	Riesco a gestire i conflitti in classe e le situazioni di tensione	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
n)	So come ottenere il rispetto della classe senza alzare la voce	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
o)	Di fronte alle difficoltà che riscontro in classe, sono determinata/o a trovare una soluzione	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
p)	Insegnare mi dà grandi soddisfazioni	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto

Le chiediamo di indicare quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni:

31. Le alunne e gli alunni:

a)	costruiscono rapporti positivi con compagni e compagne	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
b)	hanno rapporti positivi con le insegnanti/gli insegnanti	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
c)	sanno relazionarsi con gli altri e mostrano comportamenti rispettosi	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto

32. Quante alunne e quanti alunni in totale sono ben inseriti nel gruppo classe?

n.

33. Quante alunne e quanti alunni in totale NON sono ben inseriti nel gruppo classe?

n.

34. Quante alunne e quanti alunni in totale possono essere considerati isolati dal gruppo classe?

n.

Le chiediamo di indicare quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni:

35. Le alunne e gli alunni:

a)	si mostrano interessate e interessati alle attività scolastiche	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
b)	si impegnano nei compiti, anche quando si trovano in difficoltà	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto

c)	sono curiose e curiosi verso i nuovi compiti di apprendimento	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
d)	sentono il bisogno di apprendere sempre cose nuove	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto

36. **Può indicare o stimare il livello di partecipazione e interesse che la sua classe mostra nelle seguenti attività? (da 1 a 10)**

a)	Interesse e partecipazione alle attività di gioco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
b)	Interesse per le tecnologie e loro utilizzo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
c)	Interesse nell'ascolto di storie e racconti e nel raccontare le sue esperienze	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
d)	Interesse nelle attività che implicano l'uso del corpo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
e)	Interesse nelle attività che implicano l'espressione musicale	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
f)	Interesse nelle attività da fare all'aperto (gite, uscite, ecc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
g)	Creatività nella soluzione di compiti cognitivi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
h)	Creatività in ambito espressivo (disegno, teatro, musica, ecc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
i)	Creatività nell'uso degli strumenti multimediali	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

37. **Secondo Howard Gardner, con la sua Teoria delle Intelligenze Multiple, tutti gli esseri umani possiedono diverse forme di "rappresentazione mentale", cioè diversi tipi di intelligenza. Può indicare quanto, complessivamente nella sua classe sono sviluppate le diverse forme di intelligenza? (Da 1 a 10)**

a)	Intelligenza logico-matematica ES.: abilità nel comprendere le proprietà dei numeri, nel capire i principi di causa-effetto, nel prevedere schemi (ad es., quali oggetti galleggiano, affondano), lavorare con simboli astratti (numeri, figure geometriche ecc. ecc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
b)	Intelligenza linguistica ES.: sensibilità per il significato delle parole, propensione al racconto, a convincere gli altri, capacità di ragionamento astratto e simbolico attraverso il linguaggio, ecc.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
c)	Intelligenza spaziale ES.: Predilezione arti visive – Senso della prospettiva – Facilità di realizzazione di mappe, carte, diagrammi, ecc.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
d)	Intelligenza musicale Sensibilità ai suoni, senso del ritmo, facilità nella produzione e riproduzione di brani musicali, ecc.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
e)	Intelligenza corporeo-cinestetica ES.: Sensibilità tattile, spiccato coordinamento motorio, bisogno di muoversi e di fare esperienze concrete	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
f)	Intelligenza interpersonale ES.: Capacità di socializzazione e di interazione, capacità empatica, senso di cooperazione e solidarietà, capacità di mediazione nei litigi tra compagni, ecc.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
g)	Intelligenza intrapersonale ES.: propensione alla riflessione individuale sulle proprie esperienze, ricerca di gratificazioni intrinseche, riconoscimento e forte consapevolezza delle proprie emozioni, ecc.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

h)	Intelligenza naturalistica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Propensione a pensare alla natura e al mondo che ci circonda, attenzione agli ecosistemi e ai comportamenti sociali e individuali nocivi o benefici per l'ambiente										

38. **Esistono ludoteche nel territorio della sua città?**

- Sì No Non ne sono a conoscenza

39. **L'esistenza di una ludoteca per le bambine e i bambini della sua città:**

- Non è utile è poco utile è abbastanza utile è molto utile

40. **Consiglierebbe alle sue alunne e ai suoi alunni di frequentare una ludoteca?**

- Sì, a tutti Sì, ma non a tutti No

41. **Sente il bisogno di una formazione specifica per affrontare la "complessità del fare scuola"?**

- Sì No

a) **Se sì, può indicare almeno un tema sul quale sente il bisogno formativo?**

Eventuali osservazioni o note:

Il questionario è finito! Grazie!



Università degli Studi dell'Aquila
Dipartimento di Scienze Umane



SCHEDA POST-ATTIVITA' (a cura della/del docente)
DA COMPILARE AL TERMINE DEI LABORATORI
"SOLO POSTI IN PIEDI"

DATA **CLASSE** **SCUOLA**

1. **A quale laboratorio ha partecipato la sua classe?**

2. **Le famiglie hanno prestato attenzione o interesse per le attività laboratoriali svolte nel progetto "Solo Posti In Piedi"?**

Sì No Non so

3. **Le attività laboratoriali sono state utili per:**

a)	per accrescere le competenze sociali della classe?	Sì	Parzialmente	No
b)	per accrescere le competenze cognitive della classe?	Sì	Parzialmente	No
c)	per accrescere la motivazione della classe?	Sì	Parzialmente	No
d)	per migliorare le relazioni sociali della classe	Sì	Parzialmente	No

4. **Reputa che le attività laboratoriali siano state utili per accrescere interessi e/o competenze nei seguenti ambiti?**

a)	Interesse e partecipazione alle attività di gioco	Sì	Parzialmente	No
b)	Interesse per le tecnologie e loro utilizzo	Sì	Parzialmente	No
c)	Interesse nell'ascolto di storie e nel raccontare le sue esperienze	Sì	Parzialmente	No
d)	Interesse nelle attività che implicano l'uso del corpo	Sì	Parzialmente	No
e)	Interesse nelle attività che implicano l'espressione musicale	Sì	Parzialmente	No
f)	Interesse nelle attività da fare all'aperto (gite, uscite, ecc.)	Sì	Parzialmente	No
g)	Creatività nella soluzione di compiti cognitivi	Sì	Parzialmente	No
h)	Creatività in ambito espressivo (disegno, teatro, musica, ecc.)	Sì	Parzialmente	No
i)	Creatività nell'uso degli strumenti multimediali	Sì	Parzialmente	No

5. Secondo Lei, il laboratorio ha inciso positivamente sui livelli di sviluppo delle diverse intelligenze (secondo la teoria di Gardner)?

a)	Intelligenza logico-matematica ES.: abilità nel comprendere le proprietà dei numeri, nel capire i principi di causa-effetto, nel prevedere schemi (ad es., quali oggetti galleggiano, affondano), lavorare con simboli astratti (numeri, figure geometriche, ...), ecc.	Si	Parzialmente	No
b)	Intelligenza linguistica ES.: sensibilità per il significato delle parole, propensione al racconto, a convincere gli altri, capacità di ragionamento astratto e simbolico attraverso il linguaggio, ecc.	Si	Parzialmente	No
c)	Intelligenza spaziale ES.: Predilezione arti visive – Senso della prospettiva – Facilità di realizzazione di mappe, carte, diagrammi, ecc.	Si	Parzialmente	No
d)	Intelligenza musicale Sensibilità ai suoni, senso del ritmo, facilità nella produzione e riproduzione di brani musicali, ecc.	Si	Parzialmente	No
e)	Intelligenza corporeo-cinestetica ES.: Sensibilità tattile, spiccato coordinamento motorio, bisogno di muoversi e di fare esperienze concrete	Si	Parzialmente	No
f)	Intelligenza interpersonale ES.: Capacità di socializzazione e di interazione, capacità empatica, senso di cooperazione e solidarietà, capacità di mediazione nei litigi tra compagni, ecc.	Si	Parzialmente	No
g)	Intelligenza intrapersonale ES.: propensione alla riflessione individuale sulle proprie esperienze, ricerca di gratificazioni intrinseche, riconoscimento e forte consapevolezza delle proprie emozioni, ecc.	Si	Parzialmente	No
h)	Intelligenza naturalistica Propensione a pensare alla natura e al mondo che ci circonda, attenzione agli ecosistemi e ai comportamenti sociali e individuali nocivi o benefici per l'ambiente	Si	Parzialmente	No

Eventuali osservazioni o note:

Il questionario è finito! Grazie!

Allegato 5: Scheda supervisioni

DATA.....

SUPERVISIONE N.

Indicare con una crocetta il valore (0= vissuto totalmente assente, 10= vissuto completamente presente) corrispondente alla percezione dell'esperienza personale nel gruppo.

ACCO-GLIENZA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
EMPATIA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
INTERESSE	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
COINVOLGI- MENTO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CONDIVI- SIONE DI EMOZIONI	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SOLLIEVO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
FIDUCIA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
UTILITA'	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

TRE AGGETTIVI PER DESCRIVERE IL MODO IN CUI MI SONO SENTITO DURANTE L'ESPERIENZA DI SUPERVISIONE DI OGGI:

1. _____
2. _____
3. _____

I territori dell'educazione
Open Access - diretta da S. Tramma

Ultimi volumi pubblicati:

FRANCESCA ANTONACCI, MARIA BENEDETTA GAMBACORTI-PASSERINI, FRANCESCA OGGIONI, *Educazione e terrorismo*. Posizionamenti pedagogici (E-book).

ALESSANDRO VACCARELLI, STEFANIA MARIANTONI (a cura di), *Children after a Natural disaster*. Materials for educators and teachers. (Velino for Children-Amatrice Heartquake 2016) (E-book).

STEFANIA MARIANTONI, ALESSANDRO VACCARELLI (a cura di), *Individui, comunità e istituzioni in emergenza*. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe (E-book).

I territori dell'educazione

diretta da S. Tramma

Ultimi volumi pubblicati:

Materiali

ROBERTO BEZZI, FRANCESCA OGGIONI (a cura di), *Educazione in carcere*. Sguardi sulla complessità.

SILVIA NANNI, *Educazione degli adulti, sviluppo di comunità, pedagogica critica*. Angela Zucconi e il Progetto Pilota Abruzzo.

MATTEO CORNACCHIA, *Le humanities in azienda*. Per una via umanistica alla formazione (disponibile anche in e-book).

MARIA BENEDETTA GAMBACORTI-PASSERINI, CRISTINA PALMIERI (a cura di), *Disagio e lavoro educativo*. Prospettive pedagogiche nell'esperienza della contemporaneità.

MARIALISA RIZZO, *Tre generazioni di donne tra qui e altrove*. Uno sguardo pedagogico alla grande migrazione interna italiana.

LISA BRAMBILLA, MARIALISA RIZZO (a cura di), *Giovani, modelli e territori*. Esplorazioni pedagogiche attorno al divenire di ragazzi e ragazze nella contemporaneità.

CATERINA BENELLI, MÓNICA GUÓN CASARES (a cura di), *(in)Tessere relazioni educative*. Teorie e pratiche di inclusione in contesti di vulnerabilità.

ELENA MARESCOTTI, *Adulteranza e dintorni*. Il valore dell'adulterità, il senso dell'educazione.

LISA BRAMBILLA, ANDREA GALIMBERTI, SERGIO TRAMMA (a cura di), *Educazione e terrorismo*.

PIERANGELO BARONE, *Gli anni stretti*. L'adolescenza tra presente e futuro.

GIUSEPPE BURGIO (a cura di), *Comprendere il bullismo femminile*. Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni.

IVO LIZZOLA, SILVIA BRENA, ALBERTO GHIDINI, *La scuola prigioniera*. L'esperienza scolastica in carcere.

LAURA CERROCCHI, FRANCESCA CAVEDONI, *La cura educativa per il reinserimento sociale di detenuti in Esecuzione Penale Esterna*. Tra analisi e messa a punto del setting pedagogico.

ELEONORA NAPOLITANO, *Educazione, comunità e politiche del territorio* (disponibile anche in e-book).

LIVIA PETTI, *Apprendimento informale in rete*. Dalla progettazione al mantenimento delle comunità on line (disponibile anche in e-book).

PIERGIORGIO REGGIO, *Reinventare Freire*. Lavorare nel sociale con i temi generatori.

IVANO GAMELLI (a cura di), *Ma di che corpo parliamo?*. I saperi incorporati nell'educazione e nella cura.

EMMA GASPERI (a cura di), *In dialogo con le fragilità nascoste degli anziani*.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
arte, territorio

Informatica, ingegneria
Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze



Contrastare la povertà educativa nei territori in emergenza

Il volume affronta i temi connessi al fenomeno della povertà educativa nei territori in emergenza e in post-emergenza, attraverso la ricostruzione del quadro teorico di riferimento e la documentazione dell'esperienza del progetto SPINP "Solo Posti in Piedi. Educare oltre i banchi", realizzato nella città dell'Aquila a 10 anni dal sisma del 2009. La riflessione proposta prende in considerazione povertà educativa ed emergenze come esperienze "liquide" e interconnesse e si basa su una ricerca che ha interrogato sistematicamente una pluralità di fattori e dimensioni.

Le autrici avviano un dialogo educativo multidisciplinare in cui il sapere psicologico e pedagogico si incontrano secondo un disegno progettuale condiviso che sottolinea il fine emancipativo dell'educazione, riferendosi ad una "educazione resistente e critica", non solo "resiliente"; con lo sguardo rivolto alla persona, alla comunità, ma anche alle dinamiche sociali ed economiche generate da contesti di fragilità e di post emergenza. Il testo, dal carattere teorico-operativo propone un modello progettuale trasferibile per affrontare le emergenze educative nei territori.

Per questo motivo si rivolge a tutti quegli attori coinvolti nei processi di contrasto alla povertà educativa nei contesti di fragilità e di post emergenza (studenti, insegnanti, pedagogisti, educatori, psicologi, dirigenti scolastici, operatori socio-culturali).

Nicoletta Di Genova è dottoranda in Psicologia dello sviluppo e Ricerca educativa presso Sapienza Università di Roma. È laureata in Progettazione e Gestione dei servizi e degli interventi sociali ed educativi presso l'Università degli Studi dell'Aquila. Si occupa di povertà educativa, benessere e resilienza nei contesti di fragilità sociale e territoriale, con particolare riferimento alle situazioni emergenziali e post-emergenziali.

Carla Iorio, PhD in Neuroscienze, è psicologa, psicoterapeuta, specializzata in terapia EMDR e Disturbo Post Traumatico da Stress. Si occupa della formazione agli insegnanti e agli operatori in emergenza e conduce gruppi di sostegno psicoeducativo per una genitorialità resiliente durante le emergenze.