

Il volto umano dell'emergenza Implicazioni pedagogico/educative

Maria Vittoria Isidori

Ricercatrice confermata

Università degli Studi dell'Aquila

Facoltà di Scienze della Formazione

mariavittoriaisidori@virgilio.it

Abstract

Non è possibile parlare in *chiave pedagogico/educativa di emergenza e di post emergenza* senza fare riferimento alla natura sempre *potenzialmente traumatica* dello stato di *crisi* conseguente a tali condizioni e senza rivolgere l'attenzione all'aspetto più *intimo e umano* di esse: le *emozioni*, i *sentimenti* e gli *affetti*. Il cosiddetto *capitale emotivo* -che genera e alimenta valori politici, sociali e morali all'interno di una comunità- è oggi infatti accreditato, dal punto di vista scientifico e umanistico, come una delle principali leve della ricostruzione socio-educativa in contesti di fragilità.

One cannot speak in a *pedagogical/educational key of emergency and post emergency* without referring to the always *potentially traumatic* nature of the state of *crisis* resulting from these conditions and without directing attention to their most *intimate and human* aspect: *emotions, feelings and affections*. The so-called *emotional capital* - generating and nourishing political, social and moral values in a community - is now accredited, from the scientific and humanistic point of view, as one of the main levers of socio-educative reconstruction in contexts of fragility.

Parole chiave: educazione, emergenza, post-emergenza, capitale emotivo, ricostruzione.

Key words: education, emergency, post-emergency, emotional capital, reconstruction.

Quant'è disgraziato chi non sa aver pazienza!
Quale ferita risana se non a poco a poco?
Sai bene che noi lavoriamo con l'ingegno e non con la magia;
e l'intelligenza ha bisogno di tempo.
(W. Shakespeare, Otello, atto II, scena III)

Il volto umano dell'emergenza. Implicazioni pedagogico/educative – M. V. Isidori

1. Qualche riflessione di carattere personale

La locuzione *volto umano dell'emergenza* è così eloquente da indurre qualunque ascoltatore o, in questo caso, lettore - anche il più disattento o non introdotto a tale tema - a investirla, intuitivamente, di un significato emotivo. Per quanto tale persona si impegni non arriverà, tuttavia, a ricavarne un senso/significato preciso/definito e tanto meno univoco. A volte poi proprio coloro che si occupano a vario titolo di emergenza non sono, a questo riguardo, molto più esperti dei non specialisti. È chiaro che si tratta di una semplificazione. Ma in effetti a seguito della mia personale esperienza non posso evitare di pensare, e non posso non rimanere colpita dal fatto che, chi più e chi meno, le persone - e persino alcuni di coloro che si occupano di educazione - parlano delle conseguenze dell'emergenza e del post emergenza sulla vita degli individui senza precisare il significato che danno a questi concetti. Ciò accade prevalentemente a causa della mancanza di un'adeguata riflessione in tal senso.

Nelle more di tale breve premessa, e fuggendo il dubbio che la sottoscritta pretenda di essere al riparo dai suddetti rischi, vorrei cercare in prima istanza, se non altro, di individuare le principali caratteristiche e conseguenze di una *condizione di emergenza* almeno per come io l'ho vissuta. Credo che una situazione possa essere definita di emergenza quando precipita sulla nostra vita in modo del tutto *imprevedibile e dirrompente* e quando produce conseguenze *catastrofiche* sulla nostra esistenza. Direi che in particolare questo ultimo aspetto è tipico anche delle condizioni di *post emergenza*. Quando, poi, le condizioni indicate si verificano a seguito di *catastrofi ambientali* sempre più frequenti nel nostro Paese, dove non sembra aver preso piede non dico una cultura ma neanche una sensibilità orientata alla prevenzione delle stesse - persino di quelle che nel linguaggio giornalistico vengono definite *catastrofi annunciate* - tali emergenze cancellano repentinamente gli spazi geografici, quelli sociali, quelli relazionali e, di conseguenza, gli spazi e i luoghi mentali della collettività colpita. Questo significa che la frammentazione della *continuità dell'esistenza* - nelle dimensioni temporo/spaziali quotidiane e prospettiche -, delle condizioni di vita *routine*, il disequilibrio e la vera e propria *crisi* in cui le persone si vengono a trovare, a seguito delle emergenze, devono essere analizzate, come ho già avuto modo di affermare, da una prospettiva pedagogica, oltre che psicologica e sociale, attenta tanto agli aspetti individuali che a quelli collettivi della vita di ciascuno¹.

Ciò che, però, mi preme sottolineare in questa sede è come non sia possibile parlare in *chiave pedagogico/educativa* di emergenza e di post emergenza senza rivolgere l'attenzione a quello che definirei l'aspetto più *intimo e umano* di esse, che contempla la natura sempre *potenzialmente traumatica* dello stato di *crisi* troppo spesso appannaggio esclusivo della psicologia, della psicopatologia o piuttosto delle scienze sociali.

Parlare del *volto umano dell'emergenza* comporta implicitamente e in prima istanza, il riferimento pedagogico alle dimensioni fondative di esso cioè: le *emozioni*, i *sentimenti* e gli *affetti*.

2. Emozioni, sentimenti e affetti: il valore politico

È bene, intanto, fornire qualche breve distinzione/definizione dei concetti sopra indicati premettendo che lo studio di essi ha sempre presentato delle difficoltà sia per la definizione stessa dell'oggetto, che per la particolare rilevanza che i diversi presupposti/approcci teorici - pedagogico, educativo, didattico, sociologico, psicologico, antropologico, psicopatologico ecc...- hanno sulle modalità di studio. Dovendo prendere avvio almeno da uno di questi, scelgo quello di carattere psicologico, in quanto esso rappresenta l'ambito disciplinare in cui tradizionalmente, e più frequentemente, il termine emozione ricorre. Come già, da decenni, afferma R. Canestrari (1984, p. 363):

Nella tradizione razionalistica del VII secolo, l'emozione appariva essere un fattore di distorsione, di disturbo del comportamento razionale e, quindi, in quanto tale privo di interesse scientifico. Essendo l'attività razionale considerata la base dalla quale partire per spiegare le azioni umane, l'emozione-perturbazione assumeva la qualità di attributo spregevole dell'esistenza fisica. Venivano, cioè, considerate connesse alla parte animale e irrazionale dell'esistere umano. In ciò con un balzo di molti secoli, possiamo cogliere l'eco degli antichi e della credenza in un Dio (la Furia, Cupido, Pan ecc..) che getta l'uomo nel gorgo degli affetti e così lo strappa dal controllo della volontà razionale. A questa visione del *significato* generale delle emozioni dobbiamo contrapporre quella, per molti versi rivoluzionaria, di Darwin il quale considerò l'emozione, al pari del comportamento e della "vita mentale" degli animali, un elemento di adattamento per la sopravvivenza della specie e perciò rientrante nella logica evuzionistica [...]. Con Freud abbiamo la rivalutazione delle emozioni e degli affetti come elementi fondanti la struttura della personalità dell'individuo e perciò, nella logica deterministica che la psicoanalisi condivide con la biologia, l'emozione, come vissuto affettivo e come impulso, diventa una chiave per aprire la porta chiusa della razionalità e penetrare nella mente umana.

Ciò premesso e pur andando incontro al rischio di semplificazioni - dovendo sintetizzare il risultato di moltissimi anni di ricerca - è possibile affermare che per *emozioni* si intende la percezione psichica di bisogni biologici come la fame, la paura, la rabbia, l'eccitazione, l'esaltazione, lo smarrimento, l'ansia ecc. Ciò che gli studiosi del settore definiscono lo *stato d'animo pulsionale* (Canestrari, 1984, p. 363). Appare chiaro come l'emozione sia un fenomeno psico/fisico, poiché nella sua intima natura, essa si evidenzia come manifestazione di eventi somatici o corporei e di eventi mentali strettamente integrati tra loro. Un composto di sensazioni-sentimenti e di pensiero. La *sensazione/sentimento* designa la *captazione psicologica* di eventi corporei - che sono l'espressione di qualche stato corporeo particolarmente connesso con l'emozione provata - e anche di una spinta all'azione. D'altro canto

Il volto umano dell'emergenza. Implicazioni pedagogico/educative – M. V. Isidori

ogni emozione è accompagnata - o meglio è sostanziata - da pensieri che esprimono la particolare natura dell'emozione stessa (ad esempio pensieri d'amore, di rabbia, ecc.) e che si possono considerare come parte costitutiva di essa. Tale *sensazione/sentimento* può presentarsi alla coscienza in quello che viene definito uno *stato di nudità*, perché non rivestita di proposizioni volte a stabilire delle relazioni e, quindi, senza essere pensata. È lo stato che si realizza quando diciamo: ho la sensazione che adesso accadrà qualcosa..! A questo primo momento, assolutamente fugace, segue immediatamente una *presa di coscienza*, un *diventare consapevoli* della *sensazione pura*, e subito *l'emozione viene rivestita di pensieri* (Matte Blanco, 1984). La rappresentazione simbolica delle proprie emozioni viene appunto indicata con il termine *sentimento*, inteso come parte fondativa, unitaria del Sé. I sentimenti come l'amore, il valore, il ricordo, la memoria, la speranza, la nostalgia, l'odio, la disillusione ecc... sono i significanti che danno spessore alla persona in quanto tale. La rappresentabilità simbolica delle relazioni interpersonali emotivamente investite definisce, infine, gli *affetti*. L'Altro è emotivamente investito quando è differenziato, rispetto evidentemente a tutta una serie di interlocutori che non lo sono, nella sua storicità di persona e nella sua irriducibilità personale².

Quanto sinora detto a indicare che tanto le emozioni, che i sentimenti e gli affetti possono essere oggetto d'esercizio autoriflessivo e, quindi, educativo.

La categoria valoriale degli affetti è l'*empatia* intesa come capacità di sussumere il punto di vista dell'altro rispetto alla relazione stessa. Essa si sviluppa attraverso tre momenti della relazione interpersonale: il primo è quello dell'incontro diretto con l'Altro, con il suo linguaggio corporeo, con le espressioni del suo viso, i suoi gesti, che ci permettono di riconoscere nell'interlocutore tanto un'emozione quanto in che modo l'Altro ci interroga, ci interpella tramite una determinata espressione emotiva. Un secondo momento è quello che nella relazione con l'altro interroga i nostri ricordi, la nostra memoria, qualche frammento della nostra storia personale. L'*incipit* comunicatoci entra dentro di noi e riattiva un ricordo con il quale ci riconosciamo e, quindi poi, ci identifichiamo. In ultimo, il cerchio della relazione si chiude quando i due interlocutori si sentono accomunati da un legame comunicativo unico, originale, particolare. In un certo senso esclusivo. Dunque ogni volta che esercitiamo un'azione di ascolto e di empatia stiamo percorrendo un pezzo di strada per andare incontro all'Altro e determinare una forte risonanza in esso. Se tale capacità non è presente la relazione non è affettivamente significativa.

In buona sostanza la relazione interpersonale esiste solo e nella misura in cui è intersoggettuale. È inoltre bene precisare che anche l'*attenzione* verso ciò che è esterno a noi rappresenta, come l'*empatia*, un valore, un modo di vivere con responsabilità (Contini, 2002). L'attenzione, dal canto suo, implica *vigilanza*; l'una e l'altra sono segni di *cura verso la propria vita e la vita degli altri*. Quella della *cura* è una categoria concettuale chiave, per la pedagogia contemporanea occidentale, che non verrà però qui trattata in quanto richiederebbe un proprio ampio e specifico spazio³.

Tornando al tema dell'affetto, in sostanza è possibile dire che esso rappresenta, per fare un esempio, la categoria psichica sulla quale nasce e si sviluppa il senso di appartenenza a una famiglia intesa come campo gruppale di trasformazione delle emozioni e dei sentimenti in relazioni. Lo snodo che caratterizza la gruppalità familiare rispetto alle altre gruppalità sociologiche è la dinamica tra le generazioni: il sentimento cioè di appartenere a una storia passata e di costruire una storia attuale aperta verso il futuro. Come afferma in un'ottica strettamente educativa M. Corsi (Corsi, Stramaglia, 2009, pp. 75-76),

il persistere del valore della famiglia, difatti, si attualizza metastoricamente quale bisogno umano di *affettività* e *affiliazione*. Diversi pedagogisti concordano nel definire la famiglia *luogo degli affetti* e del *mutuo riconoscimento* - per il cui tramite - *quali persone*. [...] La stabilità affettiva, in altri termini, pare configurarsi quale *sapere implicito*, transgenerazionalmente interpretabile, di un'educazione familiare tra *generazioni* pedagogicamente avvertite: fondamento di *scelte personali* autentiche e responsabili, di future *relazioni affettive* stabili ed equilibrate, di *generazionalità crescente* e di *genitorialità permanente*. A una maggiore stabilità affettiva familiare corrispondono persone evolutivamente più stabili; alle instabilità affettive familiari delle società di tutti i tempi sono conformi, con grande probabilità, persone più incerte, "complesse", fragili, vulnerabili, o forse aggressive, perché volubili. E anche, e non da ultimo, le cosiddette "non-persone", impossibilitate a riconoscersi, o individuarsi, perché mai riconosciute, e in nessun tempo generate, da padri e madri incompetenti.

Per ciò stesso, aggiungerei in riferimento a questo ultimo punto, a rischio di fragilità/marginalità socio/affettiva. Inoltre, a proposito della *stanzialità* - intesa, in termini educativi, come cultura della fermezza educativa nella famiglia (saldezza, perseveranza, unitarietà o equilibrio relazionale) - l'Autore afferma: «I sentieri della *stanzialità* (...) impongono: l'*attitudine a prendersi cura* e la *certezza della speranza*, qualora necessaria, insieme a una *ritrovata convivialità*, alla *comunione solidale* alla *presenza compresente*» (Corsi, Stramaglia, 2009, pp. 75-81).

In tutti i casi e in tutti i contesti, il collasso delle matrici relazionali - che come dicevo all'inizio è una delle caratteristiche definitorie delle emergenze - conduce al vuoto privo di senso di un presente eterno, e conduce all'indebolimento della capacità dell'individuo di proiettare costruttivamente la propria esistenza verso il futuro. Mentre il comportamento e il significato vengono riconosciuti come elementi aventi referenti sociali, le emozioni nell'ambito socio/gruppale, fino a qualche tempo fa, venivano trascurate o dimenticate. In alternativa, nei casi in cui fossero state prese in considerazione, venivano 'etichettate' come fenomeni individuali con effetto disorganizzante. Oggi le emozioni vengono ammesse in modo più marcato nell'area pedagogica, in quella educativa, in quella sociale, e il fatto di sperimentarle e esprimerle è considerato come qualcosa che va al di là della persona e della famiglia fino a includere dimensioni di carattere collettivo; addirittura si parla

dell'esistenza di vere e proprie *emozioni politiche*. Emozioni definite tali sono quelle scatenate da una particolare categoria di avvenimenti legati direttamente al mondo politico (terrorismo, ideologie, guerre, torture...), sociale (conflitti, fratture sociali...), culturale (antagonismi...), religioso (egemonismi, fanatismi...) e perché no all'ambiente naturale (senso di impotenza, di perdita, aggressività, disorientamento, perdita del senso di appartenenza a seguito delle distruzioni prodotte da catastrofi naturali come alluvioni, terremoti, frane...). Le emozioni politiche, afferma F. Sironi (2010),

nascono dall'articolazione tra storia individuale e storia collettiva (culturale, politica, religiosa, sociale). Sono identificabili sia a livello di individuo, che a livello di intera società. Sono provocate da avvenimenti esterni di natura *politica* nel senso più ampio del termine. Si tratta di avvenimenti di ogni genere (violenti o pacifici) che hanno a che fare con la *polis*, cioè con la vita della *city*, del gruppo, della collettività, e che segnano il destino individuale o collettivo, spesso all'insaputa degli interessati.

Esse rivelano una grande importanza nel “divenire umano” in quanto tutti noi siamo attraversati dalla storia e dalle vicende collettive. Questo per dire che anche tale tipologia di emozioni, oltre a quelle di carattere strettamente personale/individuale, devono diventare oggetto di *attenzione educativa*. Questi nuovi confini suggeriscono, d'altro canto, importanti considerazioni rispetto alle modalità con le quali i contesti emotivi vengono generati e mantenuti a livello sociale, istituzionale, relazionale e individuale nella prassi educativa stessa.

In senso umanistico, pedagogico e educativo, è possibile affermare che nel *budget* intellettuale che abbiamo a disposizione nel tentativo di sanare un vero e proprio depauperamento culturale - cui, aggiungerei, si va incontro in particolare nelle condizioni di emergenza umanitaria dilagante - deve essere inclusa la voce *capitale emotivo*. Le emozioni sono ormai accreditate dal punto di vista scientifico e umanistico come forme di cognizioni capaci di conoscere e di valutare gli eventi del mondo. Attraverso di esse può essere promossa una vera e propria *riforma etica* recuperando l'idea della *cooperazione*, un volano prezioso per qualunque speranza e disegno di ricostruzione socio-educativa in tutti i contesti di fragilità. Un valore profondo, quello di cooperazione, la cui matrice emotiva è della massima importanza, in quanto sviluppa quel concetto universale di persona riconosciuta come tale, fin dai tempi della *paideia* classica, per la sua capacità di tessere legami e obblighi verso gli altri. Al centro della questione etica c'è, dunque, la dignità della persona umana che si attiva attraverso la qualità delle relazioni interpersonali (Cambi, 1998; Giallongo, 2008). Così l'inclusione delle emozioni apre la possibilità di porre ascolto, in un modo nuovo, alle preoccupazioni riguardanti argomenti che rischiano di essere sottovalutati. Nel manifestarsi tali argomenti, in precedenza non riconosciuti e non riconoscibili, diventano risorse nuove e nuovi vincoli nella ri-

strutturazione della pratica educativa stessa in maniera elitaria quando questa deve essere esercitata in circostanze speciali come quelle, appunto, rappresentate dall'*emergenza* e dal conseguente rischio di *marginalità* da essa prodotta sulle persone che ne vengono colpite. Il dominio delle emozioni, degli affetti, dei sentimenti si apre, infatti, anche a problemi per così dire di carattere *sociale*. Sarà opportuno, perciò, esplorare l'impatto di esse in un'*ottica pedagogica più ampia*. Nella vita quotidiana parliamo di emozioni come di esperienze personali collocate dentro di noi, ma ovviamente le emozioni non sono solo interne, private e corrispondenti a degli stati naturali; esse sono anche legate alla cultura, all'identità di genere, al tempo e al contesto in cui si esprimono. In particolare quest'ultimo, il contesto, è molto caro all'educazione. Potremmo dire che le emozioni sono fenomeni definiti socialmente e realizzati individualmente, differiscono da cultura a cultura e sono stabilite e mantenute da quello che viene definito il *linguaggio delle emozioni*. In questo senso le emozioni danno immediatezza alle regole astratte e ai principi che aiutano a usarle nella pratica e nell'esperienza quotidiana. Pertanto il sentimento dal quale le regole sono guidate è spesso di importanza cruciale per la loro messa in atto (Andolfi, Angelio, De Nichilo, 1996). Le *emozioni* che ne derivano, sperimentate a livello individuale, *riflettono, concorrono a mantenere e generano i valori politici, sociali e morali di una comunità*. Il *clima emotivo* di un determinato momento contribuisce sia a costituire il clima sociale e valoriale di una comunità che a subirne l'influenza. L'azione dei membri del gruppo sociale è, infatti, regolata da un *sistema di valori* più o meno condiviso: ciò che viene considerato buono, vero, utile, bello ecc. Esso è comune a tutti i gruppi, grandi e piccoli, nel senso che è presente in ciascuno di essi come sistemi; pur nel possibile variare delle presenze e delle scale valoriali. L'intera società può essere considerata come un gruppo di enormi dimensioni, caratterizzata dal suo proprio sistema di valori. Come afferma K. E. Rosengren (2001, pp. 70-71):

Tutte le formazioni sociali si possono comprendere nei termini di due coppie di orientamenti valoriali: orientamento valoriale cognitivo *vs.* orientamento valoriale normativo; orientamento valoriale espressivo *vs.* orientamento valoriale strumentale. In ultima analisi le due coppie oppostive sono definite rispettivamente da quattro valori: verità, giustizia, bellezza e utilità, orientamenti valoriali elementari e praticamente senza tempo. È possibile esprimerli con quattro verbi di origine indoeuropea - in latino *sapere/debere, esse/facere* - che hanno la loro controparte funzionale in altre famiglie linguistiche e sono stati discussi dai filosofi greci in termini di *logos* e *ethos, pathos* e *praxis*.

3. Il trauma dell'emergenza: tra cultura e educazione

Il nucleo, il significato della causa di un trauma psichico è la valutazione delle nostre forze rapportate all'entità del pericolo, l'ammissione della nostra impotenza di fronte a esso. (Freud, 1926)

Il volto umano dell'emergenza. Implicazioni pedagogico/educative – M. V. Isidori

È possibile affermare, senza tema di smentita da parte di chi l'ha vissuto, che il momento dell'*emergenza* si distingue da qualunque altro sperimentato nel corso della propria vita, in quanto caratterizzato da un bombardamento di forti sensazioni, sentimenti, emozioni: paura o terrore, orrore, impotenza e mancanza di aiuto. Ma non solo! Tale esperienza conduce anche ad un *disorientamento nel tempo e nello spazio*, all'alternarsi di una *dilatazione* e di una *contrazione spazio/temporale* e a un senso di *derealizzazione* per il quale il soggetto non riconosce il mondo esterno nel quale ha sino a quel momento vissuto. Anche la grammatica utilizzata, appresa/acquisita sino a quel momento non riesce più a dare un senso a quanto sta accadendo. La persona può anche rimanere paralizzata in una sospensione delle proprie capacità motorie: in una condizione di *depersonalizzazione*. In una parola il soggetto si trova a vivere, come si usa dire, un'esperienza assolutamente eccezionale che può essere, al tempo stesso, traumatizzante di suo. In tutti i casi all'intensità di tale esperienza seguirà, naturalmente, un proporzionale stravolgimento del proprio equilibrio relazionale e affettivo (Isidori, 2011).

Ma al di là degli aspetti descrittivi e volendo ora fornire una definizione teorica condivisa di *evento traumatico*, è possibile ricorrere a una delle più note e tradizionalmente accettate dalla comunità scientifica, quella individuata da S. Freud; egli descrisse tale evento nei termini di una esperienza singola, o di una situazione protratta nel tempo, le cui implicazioni soggettive, cioè idee, cognizioni ed emozioni ad essa collegate, sono nel complesso superiori alle capacità del soggetto, in quel momento, di gestirle o di adeguarsi ad esse, cioè di integrarle nella psiche stessa.

Secondo l'approccio di P. Janet - che ha ampiamente influenzato la teorizzazione in quest'ambito - il *trauma psicologico* è un evento che, per le sue caratteristiche, risulta *non integrabile* nel sistema psichico pregresso della persona. Esso rimane, quindi, dissociato dal resto della sua esperienza psichica, causando la sintomatologia psicopatologica relativa. L'evento traumatico può essere di qualsiasi tipo; esso solitamente implica l'esperienza di un senso di impotenza e di vulnerabilità a fronte di una minaccia, soggettiva o oggettiva, che può riguardare l'integrità e la condizione fisica della persona, il contatto con la morte oppure elementi della realtà da cui dipende il suo senso di sicurezza psicologica (Krystal, 1998).

Per la *Scuola di Val-de-Grace* - la più importante scuola psicotraumatologica francese -, il trauma è legato a un contatto del soggetto con la realtà della morte - *réel de la mort* - quando ciò avviene in modo brusco, non mediato e non elaborabile. Nell'accezione più ampia di tale approccio, il trauma psicologico corrisponde alla assenza di significato e di *significabilità* dell'evento. Ovvero, il trauma corrisponde *all'impossibilità di dare un senso* ed un significato, coerente e psicologicamente viabile, ad un episodio che si situa "fuori" dall'esperienza di vita normale dell'individuo (Declercq, Lebigot, 2001).

Traumi tipici sono l'abuso, la violenza, il bullismo, la violenza domestica, il lutto, la malattia, gli incidenti e le catastrofi, la violenza fisica, quella verbale e psicologica, le minacce, altre violazioni o perdite di sicurezze personali. Anche l'assistere a questi fatti può costituire un evento traumatico: in questo caso si parla di 'vittime secondarie' o anche di vittime 'terziarie' nel caso, ad esempio, dei soccorritori che assistono le vittime primarie. È, poi, opportuno porre un distinguo tra quelli che nell'attuale nosografia vengono definiti *traumi di tipo 1* - eventi traumatici singoli: incidenti unici, eventi critici isolati, ecc. - e *traumi di tipo 2*, definiti cumulativi - ad esempio lutti precoci, relazioni dolorose nell'infanzia, malattie più o meno invalidanti dei genitori o proprie, fallimenti professionali, delusioni amorose, ecc. -. In ogni caso sembrerebbe che la prevalenza e l'incidenza di quelli che oggi vengono definiti *disturbi post traumatici da stress (PTSD)* salga di molto per i traumi relativi a violenza fisica o sessuale diretta, mentre è significativamente più bassa per i traumi derivanti dall'esposizione a calamità naturali. La variabile discriminante, nel rendere tendenzialmente più traumatici gli eventi di violenza diretta e non accidentale, rispetto a quelli indiretti e accidentali, è l'elemento causalità volontaria dell'accaduto. Se l'agente di danno è impersonale o naturale, ad esempio un terremoto, la percezione, da parte del soggetto, della causalità volontaria di quanto è accaduto è, ovviamente, inferiore rispetto a quella di un atto di violenza diretta perpetrato appositamente nei suoi confronti da un'altra persona, con conseguente minore traumatizzazione psichica⁴.

In ogni caso le persone di fronte a situazioni di pericolo e, quindi, di emergenza, possono reagire in due modi: cercando di trasformare la situazione in cui si vengono a trovare allontanandosi, con un'azione reale, dalla causa del dolore - ciò che in termini psicologici viene definita *reazione allo plastica* - o cercando di allontanarsi dal dolore senza compiere un'azione reale ma producendo rappresentazioni mentali, fantasie, riguardanti la futura trasformazione della realtà in senso favorevole. In tale ultimo caso queste rappresentazioni fungono da difesa psicologica, da antidoto, da anestetico contro il dispiacere e il dolore esistenziale. In entrambe le circostanze descritte la persona sta reagendo in modo sano alla situazione. Applica, cioè, dei meccanismi di difesa funzionali al mantenimento del proprio equilibrio psichico. Ma se tali tentativi falliscono la conseguenza è il ritrovarsi in uno stato di *angoscia*. Un'angoscia causata dalla incapacità di adattarsi ad una situazione che causa dispiacere e dolore. Molto interessante nella lettura delle modalità intrapsichiche di reazione ad un evento esterno catastrofico è l'interpretazione fornita da Ferenczi che descrive lo *shock* come equivalente all'annientamento, da parte della persona, del sentimento di sé, della capacità di resistere, agire e pensare per difendere il proprio Io. L'Autore parla di un 'dispiacere' talmente intenso - egli usa l'espressione "commozione psichica"- da non poter essere superato (Bonomi, Borgogno, 2001). In realtà il soggetto cerca comunque di superarlo, anche se applicando dei meccanismi di difesa non adattivi, come possono essere la fuga dalla

realtà, lo sviluppo di sintomi psicofisiologici, di disagi psichici o di sintomi fisici che vanno a colpire il corpo - anche nella sua funzione per così dire sociale e come *mito/corpo* - e che danno, tramite esso, in qualche modo voce alla muta sofferenza. È in questo senso che la lettura di sintomatologie di carattere psicosomatico, conseguenti alle condizioni oggetto di nostro interesse, non può ignorare un'interpretazione pedagogica delle stesse, allo stato attuale ancora troppo spesso omessa. A tale proposito e volendo fornire appunto un'interpretazione più ampia, pedagogica, del concetto di corporeità e di corpo è importante chiarire, come afferma F. Cambi (2011, pp. 66-67), che

nel corso del Novecento il corpo ha *ritrovato* se stesso e si è letto come plurale e teso a una sintesi dei suoi “fattori”. Una sintesi ora dialettica ora ecologica. Una sintesi soprattutto formativa. Auto-formativa. [...] Che è sempre più il corpo-di-un-io-che-si-fa-sé e quindi irretito in un processo di ricostruzione culturale vissuta, ma profondamente nuova rispetto al passato.

Inoltre in riferimento al discorso che vado sviluppando ritengo molto illuminanti le riflessioni di R. Frasca (2010, pp. 101-112) quando afferma che

intorno al corpo si è costruita una miriade di miti, la maggior parte dei quali affonda radici profondissime nella cultura occidentale (per limitarci ad essa). L'imprescindibile fisicità dell'essere umano, che in termini laici definiamo ‘corpo’, nelle fenomenologie manifeste e latenti di teorie, comportamenti e atteggiamenti passati e presenti della vita delle donne e degli uomini ha portato con sé percezioni di ‘corpo collettivo’; queste hanno subito caratterizzazioni e variazioni nelle varie epoche e culture, che hanno suscitato indagini e definizioni di modelli di corporeità etici, sociali, ideologici, estetici, giuridici, politici. Che a loro volta sono il frutto di costruzioni ideologiche, ossia di mitizzazioni, della fisicità. L'attenzione al corpo lo ha oggi collocato in una posizione di centralità sostenuta da una mitizzazione divenuta il supporto essenziale perché esso assolvà la funzione sociale che un garbuglio di processi gli ha attribuito. Una funzione sociale ad ampio raggio, che crea di suo dei sottosistemi sociali, con i quali interagisce. [...] La diffusione dell'attenzione al corpo a ben vedere va di pari passo con l'evoluzione di alcuni aspetti della vita moderna, nonché di alcune sue degenerazioni.

Inoltre, afferma sempre R. Frasca (2006, p. 29) a proposito del corpo come costruito socio-culturale:

In quanto *corpus*, il corpo non può essere considerato esclusivamente come naturale (*bi-
os*). Come risultato vitale e attivo delle trasformazioni storiche, il corpo è un dispositivo particolarmente congruo per l'analisi pedagogica (sia in ambito educativo che teorico), dal momento che esso appartiene di diritto (e di fatto) alla formazione - simbolica e reale - dell'identità umana dell'uomo (*anthropos*).

Proprio in quanto il corpo è parte costitutiva dell'identità umana spiega il fatto che, dal punto di vista intrapsichico, l'essere umano sottoposto ad un episodio traumatico tenta di intervenire sulla realtà o sulla propria rappresentazione di questa, nel contesto di un rapporto di forza fra interno ed esterno, mediato appunto dal proprio corpo. Tale 'lotta' può, in alcuni casi, vederlo soccombere e costringerlo a 'ritirarsi in se stesso' nel tentativo di operare un distacco, che se da un lato funziona come membrana protettiva dall'altro gli rende più difficile avere scambi dinamici funzionali con la realtà circostante (Marino, 2004). Tali considerazioni, che in questa sede non vengono proposte nei termini di una possibile interpretazione psicologica quanto, piuttosto, di un'interpretazione umana e pedagogica, spiegano, in parte, la necessità di porre attenzione al corretto soddisfacimento di bisogni educativi specifici; questi, proprio nelle condizioni di grave crisi, vengono a stento individuati o non chiaramente messi a fuoco, come nel caso in cui si ponga attenzione al solo sviluppo di sintomi di sofferenza fisica, nelle persone, ignorando il manifestarsi di una sofferenza umana che deve diventare, necessariamente, oggetto di attenzione educativa e non esclusivamente psicologica.

Il soddisfacimento di tali bisogni, modulando il rapporto fra individuo e cultura, esplica anche una azione educativa preventiva. Di fronte all'incontro immediato dell'uomo con le situazioni di emergenza - che addirittura possono esporre alla morte - la cultura, ma anche l'educazione, possono svolgere varie funzioni: tramite il contatto con persone che hanno già vissuto situazioni analoghe; i sistemi culturali e educativi possono mettere il soggetto che per la prima volta si trova in quel tipo di condizione, in grado di comprendere, assimilare quanto l'esperienza di crisi può 'insegnare'; oppure, la cultura può limitarsi ad offrire un sostegno di carattere concreto alla persona - ad esempio con azioni/misure di tipo legislativo/economico - ma può non essere in grado di mediare educativamente l'incontro con l'emergenza. In questo caso il soggetto deve essere 'disposto' a 'negare/dimenticare' la situazione che si trova a subire. Si tratta di un sostegno socio-culturale tipico delle nostre società. Il problema è che, nella migliore delle ipotesi, l'avvenimento traumatico sarà integrato nella vita del soggetto ma non assimilato.

Una circostanza direi ancora più grave, si viene, invece, a delineare quando l'evento che ha causato l'emergenza viene considerato e, di conseguenza proposto, dalla cultura stessa come un evento non traumatico, nel senso che di per sé non ha un 'non senso' in grado di bloccare le logiche culturali. È quanto si verifica costantemente nel nostro Paese di fronte alle situazioni, disgraziatamente sempre più frequenti, di catastrofe ambientale e naturale. Ad esempio un terremoto, una frana, un'alluvione non sono considerati eventi con un 'non senso', perché o interpretati come appunto naturali, oppure se pur interpretati come causati dall'imperizia e dall'irresponsabilità dell'azione umana, vengono tollerati; e ciò in quanto i danni conseguenti vengono considerati - chiaramente da coloro che non hanno mai fatto

esperienza di una situazione di emergenza - poco incisivi sull'equilibrio sociale, economico e politico: in una parola, globale, dell'intera nazione.

Ma qual è il rapporto tra la condizione emotivo/affettiva delle persone - in situazioni d'emergenza, di post emergenza, e quindi di traumaticità - e il contesto socio-culturale in cui esse si trovano inserite? In linea generale, almeno nella cultura occidentale, sembrerebbe possibile osservare un effetto per cui: più ampio è l'evento traumatico - quanti più sistemi psicologici individuali sconvolge - tanto minore sarà la capacità della cultura di influire sulla singola psiche. In un certo senso è come se ogni collettività disponesse di una propria forza di ordine. Tale entità collettiva culturale costituisce una delle basi sulle quali agiscono i sistemi di affiliazione anche nei casi di traumatismi sia individuali che collettivi (Crocq, 1993; 1999). Quando si intende intervenire educativamente in una situazione traumatica è quindi, in primo luogo, importante valutare l'entità traumatogena 'ad ampio spettro' dell'evento, proprio come accade anche negli interventi di natura clinica. È cioè importante analizzare l'estensione dell'avvenimento catastrofico, la capacità individuale e quella collettiva di elaborare l'evento. *L'evento è traumatico quando risulta sia culturalmente che individualmente di difficile elaborazione.*

Un evento costituisce una emergenza se il sistema socioculturale non è in grado di dominarlo cognitivamente; ossia se il sistema cognitivo/educativo dominante non è in grado di scindere l'evento in elementi primi, costitutivi e di categorizzarlo. Un sistema è, infatti, in equilibrio quando gli eventi - domande poste al sistema - ricevono delle adeguate risposte e/o delle adeguate interpretazioni. In emergenza si crea un *gap* fra domande poste e risposte ricevute che è indice della vulnerabilità di tutto l'apparato sociale in quel dato momento. Va da sé che un sistema socioculturale che subisce un *input* fortemente stressante reagisce attivando le risorse cognitive di cui dispone, nel tentativo di ritrovare uno stato di equilibrio perduto. Se il sistema cognitivo/educativo dominante è in grado di gestire l'evento non si presenteranno grosse difficoltà, le procedure messe in atto dal sistema sociale sortiranno l'effetto costruttivo auspicato. Se il sistema dominante dovesse, invece, rivelarsi non adatto, si assisterebbe al riattivarsi di archetipi, di credenze culturali regressive responsabili dell'apparire nella coscienza e nel comportamento delle persone di pensieri, sentimenti e azioni aggressive o comunque spiacevoli e socialmente riprovevoli che possono essere nascosti, dalla persona stessa, alla pubblica vista⁵.

È proprio questo movimento culturalmente, emotivamente, psicologicamente e educativamente regressivo che può condurre al rischio di insorgenza di fenomeni di *marginalizzazione* e di *fragilità sociale* nelle comunità coinvolte nelle emergenze, in particolare quelle conseguenti a situazioni di catastrofe e quindi gravemente devastanti.

Quindi quando interveniamo nelle emergenze dobbiamo dedicare una attenzione specifica alla comprensione dei sistemi cognitivi vigenti, oltre che naturalmente a

quelli sociali, emotivi, affettivi e culturali, e tarare su questi le nostre attività educative tanto individuali che collettive.

Note

¹ Per quanto riguarda una definizione in chiave pedagogico educativa delle *condizioni di emergenza* e di *post emergenza*, delle criticità individuali e collettive ad esse conseguenti, di un possibile modello pedagogico e didattico sviluppato/integrato in maniera particolare per tali situazioni Cfr., Isidori M. V. (anno 2010-N.1), *Se una città muore. Per una pedagogia dell'emergenza*, Bollettino CIR-SE; Isidori M. V. (Anno XIII-2010), *Principali criticità della pedagogia e della didattica dell'emergenza*, Studi sulla formazione, Firenze; Isidori M. V. (2011), *Educatamente con l'emergenza*, Roma: Moinolite.

² Su questi temi Cfr., Cambi F. (1996). *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*. Roma: Armando editore; Pontalti C. *Matrici familiari e radici dell'identità. Emozioni, sentimenti, affetti*. in Andolfi M., Angelo C., De Nichilo M. (a cura di). (1996). *Sentimenti e sistemi*. Milano: Raffaele Cortina Editore, pp. 15-24.

³ Sul concetto di cura di sé, *cura sui*, come strumento teorico ma anche meta/teorico e pratico, di tutte le discipline che regolano la formazione dell'individuo come *persona*, sociale, professionale, emotiva, tra gli altri, Cfr., Cambi F. (2010), *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza. Sul concetto di cura di qualunque soggetto, di qualsiasi età, che per varie circostanze della vita si trovi sottoposto a difficoltà, esposto a rischi, a precarietà, a vulnerabilità Cfr., Boffo V. (a cura di). (2006), *La cura in pedagogia*, Bologna: Clueb.

⁴ Su tali temi Cfr., *American Psychiatric Association* (2000). *Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali, Quarta Edizione Rivista* (Trad. it. 2001), Milano: Masson; Caretti V., Craparo G. (a cura di). (2008), *Trauma e Psicopatologia*, Roma: Astrolabio; Liotti G., Farina B. (2011), *Sviluppi traumatici. Eziopatologia, clinica e terapia della dimensione dissociativa*, Milano: Raffaello Cortina.

⁵ La nota definizione di *archetipo* fornita da C. G. Jung indica questo ultimo come un deposito stabile nella psiche di un'esperienza costantemente ripetuta durante molte generazioni. Per esempio quello che l'Autore definisce l'archetipo dell'*Ombra* sarebbe all'origine della concezione umana del peccato originale. Quando esso viene proiettato all'esterno diventa il demone, il nemico identificato con ciò che è estraneo, ignoto che non si conosce e in ogni caso diverso. Un altro archetipo, volendo fornire un altro esempio, è quello dell'*Energia* naturale -un predisposizione a percepire la potenza e un desiderio di crearla e controllarla- derivante dalle ripetute esposizioni dell'uomo, nel corso della propria esistenza, a innumerevoli manifestazioni di grandi forze naturali: terremoti, cascate, inondazioni, uragani, lampi, incidenti nelle foreste e così via. L'interesse quasi ossessivo dell'uomo nel liberare le occulte energie dell'atomo e il controllo/manipolazione che l'uomo cerca di esercitare sull'ambiente, spesso senza nessun rispetto per il suo naturale equilibrio, affonderebbe le sue radici su tale *archetipo*. Cfr., Hall-G.Lindzey, C.S. (1986). *La psicologia analitica di Jung*, in Hall C. S., Lindzey G. (1986), *Teorie della personalità*. Torino: Boringhieri, pp. 131-133.

Bibliografia

- American Psychiatric Association (2000). *Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali. Quarta Edizione Rivista*, (Trad. it.). (2001). Milano: Masson.
- Andolfi M., Angelo C., De Nichilo M. (a cura di). (1996). *Sentimenti e sistemi*, Milano: Raffaele Cortina.
- Boffo V.(a cura di). (2006). *La cura in pedagogia*, Bologna: Clueb.
- Bibliografia*
- American Psychiatric Association (2000). *Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali. Quarta Edizione Rivista*, (Trad. it.). (2001). Milano: Masson.
- Andolfi, M., Angelo, C., & de Nichilo, M. (a cura di). (1996). *Sentimenti e sistemi*. Milano: Raffaele Cortina.
- Boffo, V.(a cura di). (2006). *La cura in pedagogia*. Bologna: Clueb.
- Bonomi, C., Borgogno, F. (2001). *La catastrofe e i suoi simboli: il contributo di Sandor Ferenczi alla teoria psicoanalitica del trauma*. Torino: UTET.
- Cambi, F. (1996). *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*. Roma: Armando editore.
- Cambi, F. (1998). *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*. Roma: Armando editore.
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2011). *Per una pedagogia del corpo, oggi. Tra dialettica, ecologia e cura di sé*. In A. Mariani [a cura di], *La corporeità: il contributo delle scienze umane*. Humana Mente, Numero 14- Luglio 2010, Pisa: Edizioni ETS.
- Canestrari, R. (1984). *Psicologia generale e dello sviluppo*. Bologna: Clueb.
- Caretti, V., Craparo G. (a cura di). (2008). *Trauma e Psicopatologia*. Roma: Astrolabio.
- Contini ,M.(2002). *La comunicazione intersoggettiva tra solitudini e globalizzazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Corsi, M., Stramaglia, M. (2009). *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma, Armando.
- Crocq,L. (1993). *Le trauma et ses mythes*. Psychologie Médicale, tome 25, N° 10 ; 992-999, 1993.
- Crocq, L. (1999). *Les traumatismes psychiques de guerre*. Paris: Odile Jacob.
- De Clercq, M, Lebigot, F. (2001). *Les Traumatismes Psychiques*. Paris: Masson.
- Frasca, R. (1998). (Anno I-1998). *Il piacere e il dolore. Modelli educativi dalla Grecia arcaica al proto cristianesimo*. Studi sulla formazione, Firenze.
- Frasca, R. (2006). *Il corpo e la sua arte. Momenti e paradigmi di storia delle attività motorie, da Omero a P. de Coubertin*. Milano: edizioni Unicopli.
- Frasca, R. (2011). *Mito, mitologia, mitografia e mitopoiesi educativa del corpo umano*. In Mariani, A. (a cura di), *La corporeità: il contributo delle scienze umane*. Humana Mente, Numero 14- Luglio 2010, Pisa: Edizioni ETS.

- Giallongo, A. (2008). *Frammenti di genere. Tra storia e educazione*. Milano: Guerini scientifica.
- Hall-G.Lindzey, C.S. (1986). *La psicologia analitica di Jung*. In C.S. Hall-G.Lindzey, *Teorie della personalità*. Torino: Boringhieri.
- Isidori, M.V. (anno 2010-N.1.). *Se una città muore. Per una pedagogia dell'emergenza*. Bollettino CIRSE.
- Isidori, M.V. (2010). (Anno XIII-2010). *Principali criticità della pedagogia e della didattica dell'emergenza*. Firenze, Studi sulla formazione, Anno XIII-2010.
- Isidori, M.V. (2011). *Educatamente con l'emergenza*. Roma: Monolite.
- Krystal, H. (trad.it). (1998). *Regolazione degli affetti e narcisismo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Liotti, G., Farina, B. (2011). *Sviluppi traumatici. Eziopatologia, clinica e terapia della dimensione dissociativa*. Milano: Raffaello Cortina.
- Marino, R. (Anno 1, 2004). *Il trauma psichico e il ruolo della cultura: considerazioni teoriche e pratiche*. Symbolon, Traumi psichici e psicopatologia.
- Matte Blanco, I. (a cura di). (1984). *Concetti basilari per una medicina psicosomatica*. In P.Pancheri (a cura di), *Trattato di medicina psicosomatica*. Firenze: USES.
- Pontalti, C. (a cura di). (1996). *Matrici familiari e radici dell'identità. Emozioni, sentimenti, affetti*. In Andolfi, M, Angelo, C. & de Nichilo M. (a cura di). (1996). *Sentimenti e sistemi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rosengren, K.E. (2001). *Introduzione allo studio della comunicazione*. Bologna: Il Mulino.
- Sironi, F. (2010). *Violenze collettive*. Milano: Feltrinelli.
- Vaccarelli, A. (a cura di). *Immigrati e italiani dopo il terremoto nel territorio aquilano*. Rapporto di ricerca sui bisogni sociali, educativi e sullo stato di convivenza, L'Aquila: Ricostruire insieme.