



Arianna Taddei

Associated Professor of Special Didactics and Pedagogy Department of Education, Cultural Heritage and Tourism, University of Macerata, arianna.taddei@unimc.it

Rosita Deluigi

Associated Professor of General Pedagogy Department of Education, Cultural Heritage and Tourism, University of Macerata, rosita.deluigi@unimc.it

Rimini Open City. New challenges for Care: Education in Emergency

Rimini città aperta*. Nuove sfide per l'accoglienza: l'educazione in emergenza

Fuori Call • Premi SIPeS 2022

ABSTRACT

Europe has once again become the theater of war with the Russian-Ukrainian conflict, endangering children's rights and causing desperate escapes of women and children. The humanitarian emergency has also shaken the civic conscience of Italy, urging the vocation to solidarity of several cities which, in the face of the challenges posed by the umpteenth conflict, have generated alliances with local actors to welcome Ukrainian minors thanks to various educational projects. In Rimini, the city and citizens have collectively moved within the significant places of resistance and education for cooperation which, born during the Second World War, have become spaces for peace education for intercultural inclusion. Through a brief qualitative research, we have reflected with the key players on the strengths and weaknesses of the experience achieved, from which both the complexities of educating in emergency situations emerged, and the need to identify trajectories innovations useful to directing effective responses.

Keywords: Inclusion, intercultural education, Conflict, Ukraine

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Taddei A., Deluigi R. (2023). Rimini Open City. New challenges for Care: Education in Emergency. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 222-229. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-21>

Corresponding Author: Arianna Taddei | arianna.taddei@unimc.it

Received: 30/04/2023 | **Accepted:** 29/05/2023 | **Published:** 30/06/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2023-21

* L'articolo nasce dal progetto premiato dalla SIPES nel 2022, nella sezione "buone prassi" i cui proponenti sono stati: Arianna Taddei, Chiara Gabellini, Massimo Stefanini, Armida Loffredo e Maria Grazia Ricci. Il contributo è stato ideato congiuntamente dalle due autrici, che hanno elaborato insieme i paragrafi 1 e 4, mentre individualmente: i paragrafi 2 e 3.1, Arianna Taddei; 3.2, Rosita Deluigi. L'articolo è stato realizzato nell'ambito del National Innovation Ecosystem grant ECS00000041 – VITALITY, funded by the European Union - NextGenerationEU - Italian Ministry of University and Research (MUR).



1. Introduzione

L'Europa con il conflitto russo-ucraino è tornata ad essere teatro di guerra, mettendo in pericolo i diritti dell'infanzia e causando fughe disperate di donne e bambini. L'emergenza umanitaria ha scosso la coscienza civica anche dell'Italia, sollecitando la vocazione alla solidarietà di diverse città che, dinnanzi alle sfide poste dall'ennesima guerra, hanno generato alleanze con gli attori locali per accogliere i minori ucraini grazie a svariati progetti educativi. A Rimini, città e cittadinanza si sono mosse collettivamente nei luoghi significativi della resistenza e di educazione alla cooperazione che, nati durante la seconda guerra mondiale, sono diventati spazi di educazione alla pace e di inclusione.

Il contributo, attraverso uno studio qualitativo, analizza un'esperienza educativa in ambito extra-scolastico, nella cornice *dell'education in emergency*, contrastando la cultura del conflitto infiltrata tra le macerie sociali di ogni guerra.

Nello specifico, a Rimini è stata realizzata un'iniziativa rivolta a minori ucraini in situazione di vulnerabilità non frequentanti la scuola che ha inteso offrire una risposta di prima accoglienza in termini di partecipazione e socializzazione nel periodo compreso tra il 1° aprile e il 31 maggio 2022.

La sinergia tra gli attori presenti sul territorio ha dato vita ad un progetto educativo inclusivo extra-scolastico all'interno del Centro educativo Italo svizzero (CEIS)¹.

Il progetto ha incontrato un importante sostegno da parte della cittadinanza per diverse ragioni: infatti, Rimini ospita una delle comunità ucraine più numerose di Italia e ha coltivato nel tempo una vocazione alla cooperazione e alla difesa dei diritti dell'infanzia che ha motivato la città ad "armarsi" di idee, volontari, risorse ed alleanze per accogliere i minori attraverso una proposta inclusiva.

Gli attori del territorio che hanno partecipato attivamente sono: il Centro Iniziativa Democratica Insegnanti di Rimini che ha ispirato il progetto; il Comune, ente promotore e finanziatore, che ha impegnato i servizi educativi per il diritto allo studio; infine, il Centro Educativo Italo Svizzero, storico punto di riferimento della città per l'inclusione scolastica. L'iniziativa ha previsto attività ludico-ricreative, artistiche ed interculturali rivolte a un gruppo di tredici minori ucraini dai 6 ai 13 anni realizzate all'interno della struttura "La Betulla", residenza appartenente al complesso educativo del CEIS. La sostenibilità dell'iniziativa è attribuibile all'impegno di 27 cittadine volontarie (ex insegnanti, ex professioniste in pensione, tirocinanti universitarie) che hanno garantito la loro presenza avvalendosi, nella fase iniziale, del sostegno di 4 educatori del CEIS.

Questa esperienza ha interrogato fortemente la città e la cittadinanza sulla propria capacità di rispondere alle emergenze in ambito educativo: infatti, nonostante la profonda motivazione degli attori coinvolti, non sono mancate le difficoltà.

Attraverso un breve percorso di ricerca idiografica, si è cercato di riflettere insieme agli attori chiave sui punti di forza e sulle criticità dell'esperienza realizzata. Da un lato, è emersa la complessità dell'educare in situazioni di emergenza, dall'altro, la necessità di individuare da parte delle istituzioni traiettorie innovative entro cui elaborare protocolli capaci di orientare risposte efficaci dinnanzi a situazioni emergenziali sempre più frequenti.

2. "The education cannot wait"²: prospettive teoriche per una pedagogia delle emergenze

L'Italia è un Paese storicamente sottoposto a "traumi" causati da catastrofi naturali, idrologiche e sismiche. L'emergenza quindi è subentrata spesso irruentemente nella vita di molte comunità e territori, introdu-

1 Il CEIS è un villaggio educativo dai 2 ai 14 anni nato nel 1946 a seguito del supporto internazionale del Soccorso Operaio Svizzero. Il centro è diventato uno dei poli educativi più importanti di Italia per le pratiche di didattica innovativa ed inclusiva la cui principale esponente è stata Margherita Zoebeli. <https://www.ceisrimini.it/>.

2 Il termine è stato coniato dalle Nazioni Unite dopo la seconda Guerra. Oggi denomina il fondo delle Nazioni Unite per l'educazione in emergenza e crisi protratte. <https://www.educationcannotwait.org/>.



cendo linguaggi, priorità e pratiche prima sconosciute. Questo scenario si è riproposto anche per l'attuale conflitto russo-ucraino, di fronte al quale si è rimasti attoniti ed increduli, frastornati da una sensazione di disorientamento, di precarietà, di paura verso un futuro che sbiadisce, macchiato dalle improvvise incertezze (Vicari et al., 2022).

Nel tempo abbiamo incontrato diverse emergenze educative. Se pensiamo alla storia dell'inclusione scolastica, la condizione di emarginazione ed esclusione ha determinato l'urgenza, ad un certo punto, di rispondere alla richiesta costante e alla ricerca di giustizia sociale di famiglie ed educatori che rivendicano il diritto allo studio e a una vita dignitosa di bambini, bambine e giovani con disabilità, immobili, inascoltati, invisibili, muti per una società che non voleva né vedere né sentire. L'emergenza pur creando una situazione di precarietà e disorientamento spinge le persone e le comunità a cercare delle soluzioni, riorganizzare i saperi e le risorse per andare avanti: «La città in quanto costruzione sociale può essere inclusiva quando mette in atto un concetto globale condiviso di convivenza, nel quale si combattono la povertà e le disuguaglianze, l'emarginazione sociale e la segregazione spaziale e nel quale si sostengono la formazione e l'acquisizione di competenze» (Afferni, 2018, pp. 33-34).

Le situazioni di emergenza interrogano da tempo la riflessione pedagogica sul significato di un intervento educativo durante una crisi umanitaria, sulla possibilità di individuare gli assi pedagogici da adottare in base ai contesti sociali, culturali e politici (Canevaro, 2006; Molinterni, 2016; Lerc, 2017; Lopez Cardozo & Novelli, 2018; Taddei, 2021). L'emergenza è innegabilmente parte della condizione umana: «L'emergenza è umana. Essa può rappresentare il culmine e il compimento della vita, quando ci conduce alla morte. Oppure può rappresentarne la fase più impegnativa e incisiva. Nel primo caso talvolta insegna agli uomini a morire; nel secondo, spesso insegna loro a vivere» (Frasca, 2011, p. 5). La immaginiamo come qualcosa lontano da noi, che non ci appartiene, al contrario si manifesta in molte situazioni: infatti, per emergenza non si intende solo qualcosa di circoscrivibile ad eventi catastrofici, ma anche a quei fenomeni di ordine sociale, economico, ambientale e tecnologico che attivano l'esigenza di trasformare le prospettive, gli approcci, i contenuti, la gestione degli interventi educativi (Isidori & Vaccarelli, 2011; INEE, 2018). La complessità degli scenari a cui assistiamo ci spinge a parlare di emergenze, volendo includere una pluralità di situazioni inattese in cui ridisegnare le traiettorie e costruire una nuova ordinarietà.

Allo stesso modo Morin (2001) richiama la necessità pedagogica di prepararsi al nostro mondo incerto e di aspettarsi l'inatteso, educando ad affrontare l'imprevisto.

Negli scenari emergenziali, oltre alla scuola, grande valore pedagogico ed educativo assumono l'esperienza del gioco, delle attività sportive e motorie che possono diventare i mezzi per affrontare adeguatamente situazioni di sofferenza, per cooperare e prendersi cura di se stessi e degli altri.

La pedagogia dell'emergenza focalizza l'attenzione principalmente su tre dimensioni: gli individui che attraversano condizioni di trauma e di stress, le strategie attivate in termini di coordinamento e realizzazione degli interventi, le questioni sociali e territoriali che si vengono a definire nelle situazioni di crisi improvvisa. L'intervento realizzato a Rimini si snoda in queste tre direzioni.

Infatti, il progetto all'interno della scuola del CEIS ha permesso di accogliere nel giardino e nelle aule il volto più fragile ed autentico del conflitto, incarnato nei bambini ucraini fuggiti dalle loro case, dalle loro scuole, dalle loro comunità alla ricerca di salvezza e protezione. I bambini italiani hanno incontrato improvvisamente dei nuovi compagni, che progressivamente riconoscevano sempre più simili a loro: la presenza dei nuovi amici testimoniava l'esistenza di una guerra che in fondo non era poi così lontana. Il progetto del comune all'interno del CEIS diventa espressione di un'educazione proattiva alla pace, non solo perché capace di accogliere chi vive una situazione di conflitto, ma anche per portare a misura di bambino la questione della guerra nella quotidianità, attraverso gesti di cura, di condivisione e di pace, per dare corpo e voce a quell'I Care di Don Milani di cui le nostre società sembrano talvolta incapaci. Una pace quindi a doppio senso in cui grandi e piccoli, educatori ed alunni partecipano all'accoglienza attraverso adesioni ed azioni civiche imparando a non dare per scontata la pace. Liliana Segre afferma «Se vuoi la pace prepara la pace: prepara cioè le condizioni della giustizia e della democrazia internazionale» (Vicari et al., 2022, p.12). La presenza dei bambini ed adolescenti ucraini all'interno del CEIS e delle scuole che li hanno accolti in diverse città, ha reso accessibile il concetto di "conflitto" ai bambini, altrimenti as-



suefatti da informazioni e immagini mediatiche, spesso narranti una guerra dai tratti “esotici” e incomprensibili, di fronte ai quali gli adulti rischiano di perdere il coraggio di parlare, di significare quanto sta accadendo. In questo modo, la guerra entra senza chiedere permesso nelle case, insinuandosi nelle trame dell’infanzia e della giovinezza senza mediatori. Si ferma, immobile, nel cuore e nella testa di molti bambini generando inquietudine e paura, tra il silenzio impotente di adulti altrettanto sgomenti.

Come afferma Agostinetto «Si tratta allora, forse, di rinvenire quelle radici profonde d’ordine pedagogico che ci fanno sentire che la questione dei bambini ucraini fuggiti dalla guerra, semplicemente, ci riguarda» (Agostinetto, 2022, p. 132).

3. La ricerca

A dicembre 2022, in accordo con il Comune e la referente delle volontarie che ha curato l’iniziativa, è stata realizzata una valutazione riflessiva di tipo qualitativo (Schön, 1993) attraverso tre focus group rivolti ai rappresentanti comunali, agli educatori del CEIS che hanno accompagnato l’avvio dell’intervento e alle volontarie. Di seguito, si presenteranno i contenuti maggiormente significativi e trasversali che offrono interessanti elementi per interventi prospettici in situazioni di emergenza educativa.

3.1 Il punto di vista dei referenti istituzionali

Per quanto riguarda i referenti istituzionali, hanno partecipato la vicesindaca e il responsabile dei servizi educativi del Comune di Rimini che hanno evidenziato i seguenti punti di forza.

La rete tra amministrazione e mondo della scuola ha raccolto la disponibilità di 90 volontari, prevalentemente donne, insegnanti in pensione ed educatrici, che, come sottolineato dalla vicesindaca, hanno investito competenze ed entusiasmo «che si è innescato come espressione di partecipazione e cittadinanza attiva, di sensibilità di fronte alla situazione di guerra dell’Ucraina. Abbiamo capito che poteva essere sensato mettere a disposizione un centro ricreativo per l’infanzia, qualcosa che permettesse di sperimentare attività ludico-ricreative ed imparare la lingua italiana».

Il referente dei servizi educativi ha affermato di essersi ispirato alla “teoria delle organizzazioni effimere”, studiata negli anni ‘90 da esperti delle organizzazioni (Weick & Sutcliffe, 2009).

Il principio cardine sostiene che quando c’è un’emergenza la prima risposta è costituita da “un’organizzazione sommaria”, imperfetta ma funzionale, costruita su quello che si ha disposizione per dare un riscontro immediato in assenza del quale non ci sarebbe nulla, perché la soluzione strutturata giunge solo successivamente. Il referente sottolinea che «per una volta abbiamo applicato il principio delle organizzazioni effimere alla pedagogia ed è stato un grande risultato». È stato fondamentale adottare contestualmente alcune misure:

- garantire le condizioni di sicurezza e protezione di uno spazio-scuola come il CEIS;
- assicurare delle competenze di base grazie alle ex insegnanti ed ex educatrici volontarie;
- appurare che si trattasse di minori accompagnati e non abbandonati, o affidati a terze persone con dubbi legami di parentela.

Per quanto riguarda le criticità invece sono state individuate le seguenti questioni:

- la condizione di emergenza ha determinato l’avvio delle attività senza un coordinamento pedagogico tra i volontari e l’amministrazione;
- è mancato un supporto psicologico per i bambini e per le volontarie che hanno affrontato situazioni molto complesse dal punto di vista emotivo dei minori;
- è stata riscontrata una grande difficoltà nell’intercettare sul territorio le donne e i bambini nonostante



la fitta presenza di popolazione ucraina e la pluralità di mezzi e servizi messi a disposizione per supportare l'accoglienza;

- è emersa la necessità di produrre documentazione sull'esperienza, come parte della risposta politica, per capitalizzare le alleanze e le risorse umane.

I tre educatori del CEIS, due donne e un uomo che lavorano alla residenza educativa della Betulla, dedicata a bambini e adolescenti con difficoltà e/o disabilità, presentano una significativa esperienza professionale. Esordiscono sottolineando che l'accompagnamento iniziale degli educatori è avvenuto in modo imprevisto perché non pianificato dal Comune. Tra i principali punti di forza dell'esperienza, hanno evidenziato la condivisione del pranzo dei bambini ucraini con i coetanei italiani che ha favorito il processo di socializzazione ed inclusione a partire dalla condivisione del cibo e del gioco, fondamentali mediatori educativi. Il coinvolgimento di una coordinatrice volontaria ad un certo punto del progetto ha migliorato notevolmente la realizzazione delle attività, valorizzando anche l'eterogeneità, la determinazione, l'impegno costante e le reti sociali delle volontarie stesse, conferendo ulteriore valore all'esperienza.

Le criticità che sono state indicate riguardano invece:

- il range di età molto ampio dei minori accolti, alcune attività, infatti, talvolta risultavano adeguate per i più grandi e non per i più piccoli. Sarebbe stata necessaria una diversificazione;
- le difficoltà da parte delle volontarie di adottare un approccio interattivo e laboratoriale, prediligendo una metodologia didattica tradizionale più adeguata ad un contesto strutturato e meno funzionale, invece, ad un setting educativo emergenziale;
- la mancanza di un progetto pedagogico che, dopo il periodo iniziale, sarebbe stato opportuno condividere con il CEIS, esperto nell'affrontare situazioni educative difficili. La mancanza di una cornice pedagogica ha fatto sì che parte del potenziale del progetto rimanesse inesplorato;
- l'assenza di conoscenze prelieve sul contesto educativo di provenienza: gli approcci pedagogici a cui i bambini erano abituati in Ucraina stridevano con quelli italiani in relazione, ad esempio, al concetto di disciplina, producendo un disorientamento iniziale sia tra le volontarie sia tra i ragazzi;
- solamente un quarto dei volontari iniziali ha proseguito la propria partecipazione. Uno dei principali motivi che ha spinto a desistere, riguardava la mancanza di competenze pedagogiche basilari per affrontare l'estrema complessità di alcune situazioni, dove una risposta improvvisata poteva essere addirittura pericolosa per il livello di stress emotivo a cui i bambini e le bambine erano sottoposti, oppressi dalla paura di una guerra improvvisa e nella tensione psicologica per la lontananza dai propri cari.

3.2 Il punto di vista del gruppo delle volontarie

L'ascolto delle voci della cittadinanza attiva ha permesso alle volontarie che hanno messo a disposizione idee, competenze e tempo, di soffermarsi sull'esperienza condotta e sulle diverse modalità d'interazione costruite nelle relazioni significative che si sono stabilite. Questo passaggio di restituzione ha avuto il valore aggiunto di focalizzare l'attenzione su un volontariato intergenerazionale (Baschiera, Deluigi, & Luppi, 2014; Deluigi, 2015) che ha dato forma a processi educativi e di apprendimento per i bambini e le bambine e momenti di accoglienza per i genitori. Complessivamente hanno partecipato al focus group 13 persone che hanno testimoniato un'attivazione della popolazione per la costruzione di processi di pace in una chiave inclusiva e interculturale (Panikkar, 2006). Il dialogo ha fatto emergere una possibile architettura delle logiche di accoglienza in contesti di frontiera urbana, come quella riminese, in stretta risonanza con la dimensione della resistenza intesa come logica di corresponsabilità e di partecipazione democratica.

L'ascolto delle voci ha richiesto una postura di ricerca in avvicinamento a territori in cui si promuovono esperienze che rilanciano possibilità concrete di cittadinanza attiva, nell'ottica della comunità educante in movimento (Broccoli, 2022). Il focus group si è focalizzato sulle aree di sfida e di bellezza dell'intervento,



in una chiave di narrazione di percorsi in cui rintracciare snodi significativi di apprendimento, di vissuti, di testimonianza solidale a livello personale e di gruppo.

La prima questione cardine discussa riguarda la gestione dell'emergenza – dalla chiamata del Comune alla risposta della città – per attivare un contesto educativo di supporto alle famiglie ucraine, attraverso un patto di collaborazione tra il Comune e le volontarie.

La progettazione di uno spazio di relazione, di apprendimento, di esperienza e di aggregazione è risultata complessa ed articolata e, in alcuni casi, discordante dalle aspettative delle volontarie nel «fare scuola [...] invece dovevamo essere molto flessibili, in quanto avevamo bambini che venivano da situazioni non troppo felici e trovarsi in un nuovo contesto che non era scolastico, in quanto “La Betulla” è una casa, quindi i bambini hanno vissuto una casa [...] con questa libertà di muoversi nelle stanze» (S1). Questo ha richiesto una negoziazione continua degli spazi e dei tempi, in relazione ai bisogni dei minori e delle competenze e disponibilità del gruppo di volontarie. In tal senso, è stato necessario ricorrere ad un dialogo tra le diversità che avviasse processi d'inclusione reciproca, rintracciando un filo rosso che unisse le strategie e le attività messe in atto (Silva, Deluigi & Zaninelli, 2022).

Sono state pensate attività che «potessero incuriosire ma, allo stesso tempo, potessero avere un aspetto educativo, anche dal punto di vista linguistico» (S2). I riferimenti all'apprendimento esperienziale e alla didattica partecipativa e laboratoriale (Kolb, 2014) fanno da sfondo all'itinerario educativo che si è trasformato nel tempo, tenuto conto del periodo di realizzazione e delle esigenze che si manifestavano grazie all'alto grado di “intensità relazionale” vissuto in situazione.

«Le attività sono state anche ripensate giorno dopo giorno, in base alle risposte dei bambini, del loro coinvolgimento e interesse e anche in base alle capacità e alle esperienze che avevamo all'interno delle volontarie» (S1). Questo denota un processo di continuo adattamento delle persone e delle situazioni che si interrogano reciprocamente e intercettano possibili aree di azione e di valutazione d'efficacia.

Lo sguardo degli adulti ha incontrato quello dei bambini e delle bambine nel loro improvviso bisogno di adattarsi a nuovi contesti non scelti e l'idea di condividere esperienze comunitarie ha richiesto la decostruzione di tempi e spazi troppo spesso organizzati in maniera formale e a cui aderire in modo univoco. «I bambini venivano da questa guerra, probabilmente con l'idea di tornare presto nel loro paese [...] ed erano ostili ad avvicinarsi ad un approccio linguistico. È stato difficilissimo [...] ed è cambiato tutto quando abbiamo detto: “portiamoli sulla manualità” [...] ogni volta con le mani in pasta» (S3). Le narrazioni delle volontarie raccontano di laboratori artistico-creativi, esperienze culinarie, giochi d'acqua, attività all'aperto, uscite nel contesto urbano; si sono compiuti degli attraversamenti di luoghi e di tempi in cui le identità sono entrate in contatto con una postura non impositiva che ha corso dei rischi. «L'unico modo per conoscerli è starci di più, perché poi sarebbero stati loro a dirmi cosa fare, come farlo, perché io non avevo nessuna intenzione di fare didattica [...] avrei voluto starci di più, per creare qualcosa di più» (S10); «appena arrivata ho capito che l'approccio doveva essere diverso. Doveva coinvolgere la fisicità» (S8); «[...] però abbiamo capito che l'esperienza fisica di un bambino è molto utile e abbiamo cercato di controllare la situazione perché non si facessero male» (S1).

Le volontarie hanno incontrato infanzie e adolescenze in movimento (Mancaniello, 2018; Pescarmona, 2020) che portavano con sé le tracce di un'esperienza traumatica difficile da dire e da comprendere. Sono diversi i linguaggi con cui bambini e bambine, soprattutto i più piccoli, che provenivano da zone bombardate, hanno manifestato reazioni che hanno fatto riflettere gli adulti sull'impatto che la guerra ha avuto in loro. «Nei volti si vedeva la paura. Dove siamo? Per cui capivi che dovevi portarli in una situazione di benessere, di familiarità. Per cui col gioco, gli abbracci [...] Cercavo di capire come comunicare con loro imparando anche io un po' la lingua [...] almeno sapere i nomi» (S8). «Un giorno stavamo andando al parco e io ero con i due più piccolini. È passato un elicottero e io vi devo dire che lo spavento di questi due bambini mi ha fatto capire che forse stavamo proprio sottovalutando il trauma che loro avevano subito. È stata una cosa così forte ed emozionante per me che mi sono rimangiata tutto quello che avevo pensato fino a quel momento» (S9).

I gesti, le emozioni e le reazioni dei minori hanno avuto un impatto sugli adulti che si sono ritrovati ad accogliere anche l'indicibile, perché non ci sono parole per descrivere la guerra, non solo metaforicamente



(Vicari et al., 2022). L'assenza della lingua condivisa, ponte mancante nell'incontro esperienziale di accoglienza, è stato un elemento sfidante, così come, il limitato coinvolgimento dei bambini con i loro pari della scuola locale, in quanto «l'unico momento è stato quello del pranzo [...] I bambini li accoglievano [...] Questo è mancato» (S1), «anche perché loro (i bambini) non hanno problemi di lingua; loro riescono ad interagire anche se parlano lingue diverse (S4)». L'apertura ad altri codici comunicativi passa attraverso l'ulteriorità della creatività fatta di intese tra pari che mediano immaginari troppo distanti dagli adulti, aprendo orizzonti percorribili.

La prossimità sperimentata nell'esperienza ha generato un cambiamento anche nel gruppo delle volontarie che, nel tempo, si è costituito come tale. «L'esperienza ha avuto un'evoluzione anche tra noi volontarie che non ci eravamo mai viste prime è nata una forma di comunicazione relativa ad un bisogno di metterci a confronto, seppure in modo non strutturato. [...] sono emerse le doti umane [...] anche delle strategie e delle modalità in corso d'opera [...] con delle abilità di ciascuna che si sono focalizzate, ma anche in itinere non si capiva esattamente. Io me ne sono resa conto alla fine. In itinere è stato molto bello vedere che c'era il desiderio di non mollare [...] Ci sono stati dei giorni molto belli, dei giorni di gioia, di difficoltà, di ansia. Tutte noi ci siamo trovate di fronte a dei bimbi che a volte ti abbracciavano, a volte facevano muro [...] era molto eterogeneo il loro modo di approcciarsi. [...] Loro l'hanno capito che noi ci siamo messe al loro servizio ed era proprio questo che doveva rimanere» (S13). La «comunità di intenti» (S3) ha garantito una tenuta e ha sorretto esperienze di scoperta e d'incontro che hanno sfidato una provvisorietà inedita e impreveduta per gli adulti e per i minori.

4. Conclusioni e prospettive

Gli attori concordano sul fatto che scegliere il CEIS come luogo del progetto ha significato non relegare la problematica in spazi periferici della città, bensì porla nel cuore del centro storico, rendendola visibile a tutti i cittadini nell'ottica di un'educazione civica legata alla storia stessa della città. La risposta educativa di tipo extra-scolastico è stata valutata corretta in quanto temporanea e verificatasi alla fine dell'anno scolastico (i ragazzini più grandi seguivano in Dad le lezioni nel loro Paese); diversamente la scuola rimane la risposta irrinunciabile per favorire l'integrazione tra i bambini ucraini ed italiani ed evitare la formazione di "isole" involontarie.

L'esperienza ha portato l'amministrazione comunale a riflettere sulla possibilità di ideare un *protocollo di emergenza educativa* che possa avvalersi di un contesto sicuro e competente come il CEIS, capace di gestire situazioni complesse come avvenne dopo la fine della guerra quando accolse i figli orfani di una Rimini in macerie. L'elaborazione di un protocollo potrebbe essere associata ad un'idea di cittadinanza attiva secondo una logica bottom up: dalla singola esperienza l'istituzione è in grado di sviluppare una prassi da capitalizzare coinvolgendo attraverso delle procedure sistematiche i servizi, gli ordini professionali e l'alleanza scuola-extrascuola.

Certamente, gli attori hanno evidenziato la necessità di sviluppare un progetto pedagogico che orienti le attività e che sia coordinato da una figura competente volontaria o professionista. È stata reiterata, inoltre, l'importanza di una formazione di base dei volontari impegnati in una situazione educativa emergenziale. Sempre in linea con la prospettiva di una risposta competente, emerge il bisogno di coinvolgere diversi profili professionali: per quanto riguarda la comunicazione, fondamentali sarebbero stati un traduttore linguistico e un mediatore culturale; per quanto riguarda il supporto emotivo, si è avvertita l'assenza di uno psicologo a beneficio non solo dei bambini e delle bambine vittime di un estremo stress emotivo, ma anche delle volontarie che si interfacciano con delle complessità talvolta sconosciute. Infine, gli attori sottolineano come in futuro si possa valorizzare ulteriormente la rete cittadina, che si avvale della presenza di realtà come la ong Educaid con una ampia expertise educativa in contesti di disagio e conflitto internazionale.



Bibliografia

- Afferni, R. (2018). Città inclusive, sicure, resilienti e innovative. Riflessioni sul caso italiano. *Geography Notebooks*, 1(29), 31-44.
- Agostinetto, L. (2022). Se dalle tragedie si può crescere. Implicazioni ragioni e pratiche di accoglienza dei bambini ucraini fuggiti dalla guerra. *Studium Educationis XXIII* (1), 131-132, DOI: 10.7346/SE-012022-14.
- Baschiera, B., Deluigi, R., & Luppi, E. (2014). *Educazione intergenerazionale. Prospettive, progetti e metodologie didattico-formative per promuovere solidarietà fra le generazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Broccoli, A. (2022). Ricostruire la comunità educante? Paradigmi per un'ermeneutica della rifondazione. *Pedagogia e Vita*, 22(2), 18-30.
- Burde, D., Guven, O., Kelcey, J., Lahmann, H., & Al-Abadi, K. (2015). *What Works to Promote Children's Educational Access, Quality of Learning, and Wellbeing in Crisis-Affected Contexts*. London: DfID.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- de Anna, L., Gardou, C., & Covelli, A. (eds.) (2018). *Inclusione, culture e disabilità*. Trento: Erickson.
- Deluigi, R. (2015). Educational pathways between intergenerational dialogue and active citizenship. *LLL*, 10/25, 1-17.
- Deluigi, R. (2020). Distanze globali, interdipendenze sociali e prossimità umane: dalla ricerca di relazione alle progettualità condivise. *Education Sciences & Society*, 2, 432-443.
- Frasca, R. (2011). Prefazione. In M.V. Isidori, *Dialogare "educatamente" con l'emergenza*. Roma: Monolite.
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE) (2018). *INEE Strategic Framework 2018-2023*. New York: INEE. <https://inee.org/resources/inee-strategic-framework-2018-2023>.
- Isidori, M.V., & Vaccarelli, A. (2015). *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Regno Unito: Pearson Education.
- Lerch, J. C. (2017). *Beyond Survival: The Rise of Education in Emergencies as Global Field and Profession*. Stanford University. <http://purl.stanford.edu/rj171zd7883>.
- Lopes Cardozo, M., & Novelli, M. (2018). Education in Emergencies: Tracing the Emergence of a Field. In A. Verger, M. Novelli, & H. K. Altinyelken (eds.), *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies* (2nd ed., pp. 234-254). London: Bloomsbury.
- Mancaniello, M. R. (2018). *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Moliterni, P. (2016). Educazione alla pace e alla cittadinanza e cultura inclusiva. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 8 (12), 206-217. DOI: <http://dx.doi.org/10.15160/2038-1034/1356>
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, trad.it., Milano: Raffaello Cortina.
- Pannikar, R. (2006). *Peace and interculturality*. Chennai: Vivarium Publications.
- Pescarmona, I. (2020). *Crescere al plurale. Uno studio interculturale sulla prima infanzia*. Italia: Progedit.
- Schön D. [1983 (1993)]. *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Shah, R., Paulson, J., & Couch D. (2020). The Rise of Resilience in Education in Emergencies. *Journal of Intervention and Statebuilding*, 14(3), 303-326.
- Silva, C., Deluigi, R., & Zaninelli, F. (2022). *Educare nella diversità. Contesti, soggetti, linguaggi*. Bergamo: Junior Spaggiari.
- Taddei, A. (2021). Inclusive Education in Emergency: sfide e prospettive. *Education Reflective practices*, Special Issue 2, 81-95.
- Vicari, S., Lucangeli, D. & Pellai, A. (2022). *Guerra. Le parole per dirla (ai bambini, agli adolescenti e a noi stessi)*. Trento: Erickson.
- Vicari, S. (2022). Capire la guerra: gli adolescenti e l'informazione. In S. Vicari, D. Lucangeli & A. Pellai, *Guerra. Le parole per dirla (ai bambini, agli adolescenti e a noi stessi)*. Trento: Erickson.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report, 2020: Inclusion and Education: All Means All*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>.
- Weick, K.E. & Sutcliffe K.M. (2009). *Governare l'inatteso. Organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*. Milano: Raffaello Cortina.