

# ***Inclusive Education in Emergencies: sfide e prospettive***

di Arianna Taddei<sup>°</sup>

## **Riassunto**

Lo scenario internazionale restituisce una situazione allarmante sulle condizioni dell'infanzia nei contesti di emergenza umanitaria, determinati da catastrofi naturali, guerre e pandemie. Per molti anni le dimensioni di *emergenza, educazione ed inclusione* apparivano inconciliabili, fino a quando le politiche di cooperazione internazionale hanno iniziato ad adottare un approccio che si avvale dell'educazione e dell'inclusione come strumenti e dimensioni irrinunciabili nei contesti di crisi per la tutela dei diritti dell'infanzia. Le difficoltà presenti in questo tipo di intervento sono numerose ed eterogenee aprendo la riflessione pedagogica a domande fondamentali sul significato di un intervento educativo durante una crisi umanitaria, sulla possibilità di individuare gli assi pedagogici da adottare sulla base del contesto sociale culturale e politico ed infine, sull'importanza di garantire un approccio inclusivo. La riflessione si snoda attraverso l'analisi dell'approccio didattico inclusivo "Diamond Kite Project" (DkiteP) all'interno della Striscia di Gaza, avvalendosi delle testimonianze di tre attori chiave intervenuti a vario titolo nel processo di ideazione, formazione e implementazione dello strumento in ambito scolastico. L'analisi in merito al DkiteP ha messo in evidenza alcune questioni rilevanti connesse alla cornice teorica sull'Education in Emergencies (EiE): prima fra tutte, la sfida dell'inclusione scolastica nei contesti di emergenza si conferma tanto complessa quanto necessaria.

**Parole chiave:** educazione, inclusione, emergenza, Striscia di Gaza, Diamond Kite Project.

---

<sup>°</sup> Università di Macerata. Corresponding author: [arianna.taddei@unimc.it](mailto:arianna.taddei@unimc.it).

*Educational Reflective Practices* (ISSNe 2279-9605), 2/2021 Special Issue  
Doi: 10.3280/erp2-Special-2021oa12954

## **Inclusive Education in Emergencies: Challenges and Perspectives**

### **Abstract**

The international scenario returns an alarming situation of childhood conditions in the contexts of humanitarian emergency caused by natural disasters, wars and pandemics. For many years the dimensions of emergency, education and inclusion appeared irreconcilable, until international cooperation policies began to adopt an approach that makes use of education and inclusion as indispensable tools and dimensions in crisis contexts for the children's rights protection. The difficulties present in this type of intervention are numerous and heterogeneous, opening the pedagogical reflection to fundamental questions on the meaning of an educational intervention during a humanitarian crisis, on the possibility of identifying the pedagogical axes to be adopted, on the basis of the social, cultural and political context, and finally on the importance of ensuring an inclusive approach. The reflection unfolds through the analysis of the inclusive educational approach "Diamond Kite Project" (DkiteP) within the Gaza Strip, making use of the testimonies of three key actors who have intervened in various capacities in the process of conception, training and implementation of the tool in the school environment. The analysis of the DkiteP has highlighted some relevant issues related to the theoretical framework on Education in Emergency: first of all, the challenge of school inclusion in emergency contexts is confirmed as complex as necessary.

**Keywords:** Education, Inclusion, Emergency, Gaza Strip, Diamond Kite Project.

*First submission:* 22/10/2021, *accepted:* 22/11/2021

*Available online:* 23/12/2021

### **La sfida dell'educazione nei contesti di emergenza**

Lo scenario internazionale restituisce una rappresentazione allarmante della condizione dell'infanzia nei contesti di emergenza umanitaria, determinati da catastrofi naturali, guerre e pandemie.

Tra il 2013 e il 2017 sono stati più di 12.700 gli attacchi che hanno colpito 21.000 studenti ed educatori in almeno 70 paesi. L'uso militare di scuole e università in 29 paesi, oltre a ostacolare il diritto all'istruzione, trasforma questi luoghi in bersaglio militare. Circa la metà dei rifugiati nel mondo sono bambini: 3,7 milioni di questi minori non vanno a scuola, e il

loro numero è cinque volte superiore a quello delle aree libere dai conflitti armati. Con la pandemia i minori esclusi dal sistema scolastico sono 1,6 milioni (UNESCO, 2020).

In queste situazioni il diritto all'educazione viene violato spesso per intervalli temporali indeterminati, privando i bambini e gli adolescenti non solo dell'opportunità di imparare ma anche di condividere e socializzare il proprio disagio, le proprie paure e solitudini. Per lungo tempo nell'ambito della cooperazione internazionale, le agenzie prevedevano nei contesti di crisi umanitaria interventi di tipo psico-sociale e di assistenza immediata, attraverso la distribuzione di beni e materiali di prima necessità escludendo azioni di natura educativa destinate a progetti di sviluppo e non di pronto intervento.

Nella cornice della cooperazione nei contesti di crisi umanitaria quindi le dimensioni di *emergenza, educazione ed inclusione* apparivano inconciliabili in termini di priorità, obiettivi e sostenibilità, fino a quando le politiche di cooperazione internazionale hanno iniziato ad adottare un approccio che si avvale dell'educazione e dell'inclusione come strumenti e dimensioni irrinunciabili nei contesti di crisi per la tutela dei diritti dei bambini e quindi del loro benessere (AICS & RIDS, 2015; EU, 2018).

In questa nuova prospettiva viene riconosciuta all'educazione, nelle sue imprevedibili realizzazioni influenzate dalle peculiarità delle situazioni di emergenza, un apporto significativo sotto diversi aspetti, tra cui: la continuità della routine scolastica che si propone di scandire un tempo di vita "normale" nonostante gli improvvisi e traumatici cambiamenti; la socializzazione e il supporto psicologico in spazi sicuri attraverso esperienze educative tese al futuro con uno sguardo progettuale e intenzionale, che costituisce il cuore pulsante dell'agire educativo in ogni *dove* possibile.

Le difficoltà presenti in questo tipo di intervento sono numerose ed eterogenee tanto da suscitare alcune domande imprescindibili:

*Qual è il senso pedagogico di un intervento educativo durante una crisi umanitaria in rapporto ai bisogni prioritari che l'infanzia manifesta? È possibile individuare degli assi pedagogici portanti da adottare e da adattare sulla base del contesto sociale culturale e politico? Perché è sempre fondamentale garantire un approccio inclusivo?*

Il contributo intende aprire una riflessione su cosa significhi concretamente agire in un contesto di emergenza secondo la prospettiva dell'*Inclusive Education*, sottolineando le sfide e le difficoltà. La riflessione si sviluppa attraverso l'analisi critica dell'approccio didattico inclusivo "*Diamond Kite Project*" (DkiteP) all'interno della Striscia di Gaza, avvalendosi delle testimonianze di tre attori chiave intervenuti nel processo di ideazione, formazione e implementazione dello strumento. Il DkiteP è sta-

to progettato nell'ambito degli interventi dall'organizzazione non governativa di Rimini, EducAid<sup>1</sup>, impegnata nei processi di innovazione sociale ed educativa in diversi paesi.

### ***Inclusive Education in Emergencies: coordinate teoriche***

Il tema dell'educazione in situazione di emergenza e della sua declinazione inclusiva è oggetto di riflessione e dibattito nei contesti di cooperazione internazionale da circa vent'anni, a partire dal movimento *Education For All* (2000) e dalla costituzione dell'*Inter-Agency Network for Education in Emergencies* che, attraverso lo sviluppo di un ampio partenariato di agenzie e organizzazioni internazionali, è riuscito a focalizzare una tematica che per anni è stata trascurata nonostante il dilagare delle crisi a livello internazionale. Con il termine Education in Emergencies (EiE) ci si riferisce alle opportunità di un apprendimento di qualità ed inclusivo lungo l'arco della vita in situazioni di crisi (INEE, 2018).

Un contributo importante dell'INEE riguarda l'elaborazione dei *Minimum International Standard for Education in Emergencies* (2010) che include 19 standards, ciascuno accompagnato da azioni chiave ed indicazioni orientative. Il manuale mira a migliorare la qualità della risposta e ad aumentare l'accesso ad opportunità di apprendimento sicure e pertinenti oltre che a garantire la fornitura di servizi durante l'evolvere delle crisi di diversa natura<sup>2</sup>.

In ambito accademico la EiE diventa negli anni un campo di interesse per la ricerca e la sperimentazione di pratiche. Alcuni autori (Burde, Guven, Kelcey, Lahmann, & Al-Abadi, 2015; Lerch 2017; Lopes Cardozo & Novelli 2018; Novelli, Higgins, Ugur, & Valiente, 2014) sottolineano come la confluenza di diversi fattori tra gli anni '90 e 2000 – incluso il consenso sull'agenda dell'educazione per tutti e la crescente attenzione alla necessità di proteggere i bambini durante i conflitti armati – abbia riunito programmi umanitari, di sviluppo internazionale e di riduzione del rischio di catastrofi.

---

<sup>1</sup> Per approfondimenti: [www.educaid.it](http://www.educaid.it)

<sup>2</sup> Per maggiori approfondimenti: <https://inee.org/minimum-standards>. I 19 standards fanno riferimento a 5 domini: 1. *Foundational Standards* contiene *standards* per la partecipazione della comunità; 2. *Access and Learning Environment* contiene *standards* sull'accesso a opportunità di apprendimento sicure e rilevanti; 3. *Teaching and Learning* è focalizzato sull'individuazione di elementi critici del processo di insegnamento ed apprendimento; 4. *Teachers and Other Educational Personnel* riguarda l'amministrazione e gestione delle risorse umane; 5. *Education Policy* si concentra sulla formulazione e attuazione delle politiche educative.

Un interessante stato dell'arte realizzato da Burde et al. (2015) attraverso una revisione della letteratura ha individuato le traiettorie di ricerca percorse fino al 2015, quelle in corso ed infine le direzioni ancora da perseguire nel settore della EiE. Gli studiosi affermano che sono aumentate nel tempo le indagini rivolte all'educazione dei gruppi più vulnerabili, all'apprendimento socio-emotivo e all'istruzione superiore per le popolazioni colpite da conflitti. Nuovi trends prospettano ricerche sull'educazione inclusiva dei bambini con disabilità e durante la prima infanzia.

Dai risultati della revisione della letteratura, sorprende l'assenza di ricerche sull'educazione per la riduzione del rischio di catastrofi naturali nonostante gli effetti del cambiamento climatico superino quelli dei conflitti armati (*ibidem*).

La tematica della EiE a partire dalla pandemia da Covid-19 ha interessato improvvisamente tutti i Paesi del mondo anche quelli cosiddetti sviluppati. La velocità e la capacità di rispondere ai bisogni della maggior parte della popolazione nel minor tempo possibile in condizioni di sicurezza, sono alcune delle caratteristiche trasversali fondamentali della EiE. Garantire queste tre prerogative durante una crisi umanitaria espone qualsiasi intervento di aiuto ad affrontare enormi sfide e criticità soprattutto in rapporto alla dimensione inclusiva (Shah, Paulson, & Couch, 2020; UNESCO, 2020).

I fondamenti dell'*Inclusive Education* orientano le politiche e le prassi del dibattito pedagogico internazionale da diversi anni, attraverso documenti che sono divenuti "manifesti" internazionali sul tema dell'inclusione, quali le note Dichiarazione di Salamanca (1994) e di Madrid (2002), così come la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità dell'ONU (2006). I documenti citati hanno segnato un processo di evoluzione dell'educazione verso l'inclusione superando i confini dei luoghi di apprendimento "speciali" per i gruppi maggiormente vulnerabili, affermando culturalmente e normativamente un concetto di educazione inclusiva che abbraccia le differenze di tutti i bambini riconoscendo a ciascuno il diritto all'apprendimento e alla partecipazione nei contesti scolastici ordinari (Onu, 2006). La tensione verso i principi dell'*Inclusive Education* che ha animato il movimento internazionale *Education for All* (2000) è stata interpretata dall'obiettivo 4 degli 8 obiettivi del Millennio (ONU, 2000) e successivamente ha trovato nuova voce nell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite (2015) nel *Sustainable Development Goal 4 "Quality Education"* così come nella prospettiva dell'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002) che riscrive l'inclusione scolastica in termini di abbattimento delle barriere alla partecipazione e all'apprendimento e che riconosce pienamente la funzione sociale della scuola. È opportuno segnalare una rivisitazione di questo strumento all'interno della cooperazione internazionale – a partire dal contesto educa-

tivo palestinese – che è sfociato nell’*Index for Inclusion and Empowerment* attraverso un processo di ricerca, formazione e riadattamento partecipato degli indicatori che è stato guidato sul campo dai docenti dell’Università di Bologna con il coinvolgimento dei diversi attori educativi locali<sup>3</sup> (Taddei & Pacetti, 2018; Pacetti, Castellani, & Soriani, 2020).

Come è stato approfondito in altri lavori (Taddei, 2010; Taddei, 2017; Taddei & Pacetti, 2018) l’*Inclusive Education* rappresenta un’ardua sfida nei contesti di cooperazione, sia a causa delle rilevanti e numerose differenze contestuali, sia perché agire nell’ottica dell’*Inclusive Education* comporta operare contemporaneamente su diverse dimensioni: accessibilità, *capacity building* degli attori locali, individualizzazione e personalizzazione degli interventi e approccio di rete sui territori.

### **L’approccio educativo del “*Diamond Kite Project*” nel contesto di emergenza della Striscia di Gaza**

La complessità dell’EiE si manifesta pienamente in un contesto di emergenza cronica come quello della Striscia di Gaza, da anni sotto assedio e in uno stato di isolamento dal resto del mondo (Enderlin, 2003).

Alcuni studi condotti nella Striscia, focalizzati sulle condizioni dell’infanzia e sugli approcci educativi maggiormente diffusi (Taddei, 2008; Taddei, 2010) avevano messo già allora in risalto emergenze che trovano purtroppo ancora oggi conferma negli attuali dati statistici (MoEHE, 2021) e nelle testimonianze recentemente raccolte e di seguito analizzate. Infatti, il protrarsi della violenza del conflitto israelo-palestinese, oltre a peggiorare la situazione socio-economica della popolazione, ha aggravato ulteriormente le condizioni psico-sociali dell’infanzia e dell’educazione.

La società adotta prevalentemente un approccio educativo adulto-centrico secondo il quale la valorizzazione e la partecipazione sociale dei bambini non viene supportata (Besozzi, 2006; Taddei, 2010). Da un lato, gli adulti assumono atteggiamenti iperprotettivi generati dalla paura del conflitto, dall’altro, le famiglie stesse riproducono sui bambini comportamenti violenti che permeano inevitabilmente anche il contesto scolastico, alimentando il circolo della violenza. L’istruzione scolastica risponde ad un modello unidirezionale e verticale fondato sulla trasmissione di norme e valori per educare i giovani ad aderire ai costumi e alle credenze socio-

---

<sup>3</sup> Index for Inclusion and Empowerment. Guidelines to use it as inclusive instructional design tool: <https://www.educaid.it/wp-content/uploads/2020/09/Index-for-Inclusion-and-Empowerment-1.pdf>.

culturali locali nel tentativo auto-protettivo di “resistere” a futuri cambiamenti importati dall’esterno (Taddei, 2010).

L’esclusione rappresenta una dimensione che attraversa, con sfumature diverse, i contesti educativi formali e non. In particolare, i bambini con disabilità o in situazione di bisogni educativi speciali sono ancora spesso emarginati dal sistema scolastico e talvolta dalla famiglia stessa, nonostante in questi anni sia stata teoricamente adottata una politica di educazione inclusiva (MoEHE, 2015). Si sottolinea che le istituzioni, per ragioni di varia natura, non investono ancora sufficientemente sul miglioramento della qualità dell’offerta formativa, delle competenze degli insegnanti e del supporto alla scuola attraverso interventi di rete tra sistema scolastico, sociale e sanitario.

Oggi è urgente agire in differenti direzioni: investire sull’inclusione scolastica presupponendo azioni di formazione e ricerca rivolta agli insegnanti, alle famiglie e ai *decision makers*; contrastare la cultura di violenza che si è insidiata nella società; sviluppare attività di cooperazione tra scuole, istituzioni locali, associazioni e famiglie, per offrire supporto psico-sociale.

Nella cornice delle problematiche sopra-descritte, di seguito si presenta attraverso lo sguardo critico di tre testimoni significativi<sup>4</sup>, l’approccio del *Diamond Kite Project*, il quale, nella sua sostanza pedagogica e nella sua intenzionalità educativa, rappresenta una proposta interessante fondata su una visione dell’infanzia e dell’educazione alternativa al modello adulto-centrico e trasmissivo radicato nel “cuore” della società di Gaza. Un “cuore” tuttora ferito dalla mole di macerie sociali, psicologiche e socio-culturali prodotte dallo stato di emergenza strutturale che rischia di “spegnere” ogni possibile nuovo respiro educativo attraverso cui riscrivere il futuro con le giovani generazioni.

Il DkiteP<sup>5</sup> nasce dall’idea dell’insegnante Lucia Biondelli inizialmente all’interno della collaborazione in Libano tra le organizzazioni non governative Terre des Hommes ed EducAid. Successivamente, a partire dal 2014,

---

<sup>4</sup> I testimoni sono: Yousef Hamdouna, capo-progetto palestinese proveniente dalla Striscia di Gaza, impegnato nel progetto I-Can realizzato da EducAid e finanziato dalla Cooperazione Italiana, dove viene implementato il Diamond Kite Project (<https://www.educaid.it/portfolio/i-can-independence-capabilities-autonomy-inclusion-centro-per-la-vita-indipendente-per-le-persone-con-disabilita-della-striscia-di-gaza-2018/>); Lucia Biondelli, insegnante storica del Centro Educativo Italo-svizzero (CEIS) di Rimini nonché principale ideatrice dell’approccio DkiteP; Giovanni Sapucci direttore del CEIS dal 1986 al 2019.

I tre interlocutori presentano una significativa esperienza sull’inclusive education in ambito italiano ed internazionale, anche nella Striscia di Gaza.

<sup>5</sup> Pubblicazione: <https://www.educaid.it/wp-content/uploads/2020/10/diamond-kite.pdf> ; Video del Diamond Kite Project: <https://vimeo.com/214640642>.

l'approccio viene adottato nel lavoro con gli educatori in gran parte siriani rifugiati ad Arsaal (Libano), che erano coinvolti nei Child Friendly Spaces rivolti ai bambini ospitati temporaneamente nelle tendopoli siriane. Il DkiteP viene progettato quindi con l'intenzione di dare un senso pedagogico all'impegno degli educatori che stavano affrontando una sfida estremamente complessa<sup>6</sup>.

Nell'ambito di questo contesto prende vita l'approccio educativo del DkiteP rappresentato da un aquilone a forma di diamante costruito su due assi pedagogici fondativi, l'educazione attiva e la piena inclusione (Dewee, 1974; Freinet, 1977; Canevaro, 2006; de Anna et al., 2018) e declinato nelle seguenti quattro dimensioni per sviluppare resilienza ed *empowerment*:

- I AM: intende valorizzare l'identità individuale del bambino, il suo riconoscimento in chiave positiva, rafforzando la sua autostima e fiducia di fronte ogni tipo di sfida.
- I CAN: promuove l'*empowerment* e la sperimentazione di esperienze di successo, attraverso l'acquisizione personale di competenze che sostengono il bambino nel processo di apprendimento e di sviluppo delle life skills.
- I SHARE: si fonda sull'interazione con gli altri e sul senso di appartenenza ad un gruppo. Si sviluppa sullo scambio di esperienze e sul supporto alla pari nei processi di apprendimento.
- I CARE: pone al centro la partecipazione e la responsabilità nel processo di apprendimento.

La realizzazione pedagogica delle quattro dimensioni contribuirebbe allo sviluppo integrale di cittadini curiosi, critici e creativi (EducAid, 2016).

Il DkiteP rappresenta un approccio educativo che si realizza sul piano teorico attraverso le quattro dimensioni sopraelencate e sul piano delle pratiche educative attraverso un kit di attività, rivolte a tutti i bambini compresi coloro che si trovano in situazioni di particolare vulnerabilità: disabilità, difficoltà di apprendimento e svantaggi di natura socio-economica e culturale. Il DkiteP presenta una struttura flessibile fondata sulla proposta di schede organizzate secondo le quattro dimensioni citate, che si prestano ad essere ripensate nei contenuti e nelle modalità di implementazione in base ai contesti educativi di intervento. Lo strumento è in fase di sperimentazione nella Striscia di Gaza con il supporto di esperti italiani che sono accompagnati nel processo di formazione in loco dall'équipe educativa del progetto, la quale cura l'implementazione del DkiteP da parte delle insegnanti palestinesi.

---

<sup>6</sup> Il DkiteP viene successivamente sviluppato e pubblicato all'interno di un progetto di cooperazione internazionale finanziato dalla Cooperazione Italiana e realizzato da EducAid.



Il coinvolgimento dei tre testimoni è avvenuto attraverso la somministrazione di interviste semi-strutturate che hanno fornito informazioni di tipo qualitativo. Le domande hanno inteso approfondire rispetto al contesto di Gaza: a) cosa significhi promuovere l'educazione inclusiva nel contesto di emergenza; b) attraverso quali dimensioni pedagogiche il DkiteP sia funzionale alla promozione dell'inclusione nel contesto educativo ed emergenziale; c) quali siano le criticità individuate dai tre interlocutori attraverso la conoscenza e l'esperienza sviluppata dello strumento. Le interviste dopo essere state registrate sono state trascritte e successivamente analizzate per unità tematiche comuni di seguito argomentate, rilevanti ai fini dell'approfondimento dell'argomento trattato (Mortari & Ghirrotto, 2019).

#### ***a) Significato pedagogico degli interventi educativi inclusivi nei contesti di emergenza***

Yousef Hamdouna, project manager a Gaza, restituisce un interessante scenario di chiaro-scuri rispetto all'*Education in Emergencies*, avvalendosi della sua esperienza come abitante della Striscia di Gaza, educatore, padre e professionista: «Io sono critico sull'*Education in Emergencies*. In un momento di attacco non ne trovo il senso. Io penso che *l'emergency sia l'education*, sono cioè convinto che da queste situazioni si cresca. L'educazione quindi dovrebbe essere uno strumento che aiuti a vivere l'emergenza e a superare i vissuti ad essa connessi. Sono critico su *come* sia messo in pratica il concetto *Education in Emergencies* perché vedo delle organizzazioni internazionali che utilizzano dei manuali basati su concetti molto vaghi e spesso non corrispondenti ai bisogni veri che purtroppo vivono i bambini». Hamdouna quindi sottolinea lo scollamento tra la rappresentazione del concetto *Education in Emergencies* e la realtà, che presenta scenari profondamente articolati richiedendo la capacità di elaborare risposte puntuali: un campo profughi presenta condizioni differenti da un contesto nel pieno di un conflitto dove la dimensione emergenziale assume connotazioni differenti nella fase dell'attacco militare e nell'immediato post-attacco. Hamdouna evidenzia che gli strumenti proposti perseguono l'utopia di garantire il diritto all'educazione nonostante la situazione emergenziale «perché bisogna tenere i bambini fuori dal conflitto, ma i bambini purtroppo sono dentro. Puoi garantire il diritto all'educazione ad un bambino che sta rischiando la vita? mi sembra una cosa contraddittoria». Secondo Hamdouna gli strumenti utili sul piano pedagogico durante un'emergenza come quella di Gaza non dovrebbero essere progettati pensando prevalentemente alla scuola – perché spesso sono gli edifici scolastici ad essere nel mirino degli attacchi – ma dovrebbero essere pensati soprattutto in relazio-

ne alla comunità stretta che è con il bambino, in primis la famiglia e i caregiver che garantiscono un'azione anche in condizioni di emergenza. Per assicurare il significato pedagogico *dell'education in emergencies* è necessario costruire gli strumenti con il coinvolgimento dei diretti interessati per allineare gli interventi con i bisogni reali a seconda delle fasi e della tipologia di emergenza, come ben evidenzia il capo-progetto locale: «È necessario partire dai bisogni. Io vedo la necessità di uno strumento che rafforzi i meccanismi di resilienza e che dal punto di vista didattico e formativo aiuti i bambini a non perdere quello che hanno imparato, senza pretendere che possano avanzare nell'apprendimento, purtroppo bisogna essere realisti».

Secondo Biondelli, il DkiteP, attraverso le sue dimensioni fortemente incentrate sul rafforzare l'identità e le risorse positive del bambino nel gruppo, contribuisce a produrre resilienza in situazioni molto difficili, come nel caso di Gaza, dove i bambini rischiano di perdere la loro infanzia precocemente: un'infanzia che scivola via dalle loro vite così come dallo sguardo dei loro genitori. Infine, per Giovanni Sapucci il senso pedagogico dell'EiE viene individuato anche nell'offrire una dimensione ludica a cui risponde il DkiteP. Infatti, una volta garantita la condizione di sicurezza fisica, è utile per il bambino avere la possibilità "di staccare dal conflitto". Attingendo dalle parole di Sapucci, il DkiteP offre la possibilità di «permettere ai bambini di giocare insieme, di fare delle cose insieme che non siano totalmente condizionate dal fatto che nei giorni precedenti ci sia stato un bombardamento».

### ***b) I punti di forza del DkiteP***

Il DkiteP non rappresenta un modello ma un approccio connotato da un alto livello di *flessibilità* che permette di essere utilizzato, adattato e personalizzato attivando trasformazioni progressive e contestuali. Le attività proposte, come sottolineato dall'insegnante Biondelli, hanno una funzione esemplificativa e *non* prescrittiva «tutti noi abbiamo cominciato vedendo qualcun altro che faceva qualcosa (...) Nel momento in cui l'insegnante propone le attività ai suoi alunni introduce inevitabilmente dei cambiamenti, l'importante è che abbia compreso il senso pedagogico che sta dietro all'attività e allo strumento».

Il potenziale trasformativo delle pratiche nel rispetto delle realtà locali si evince anche dal fatto che Biondelli non chiede mai durante le formazioni di trasformare radicalmente il modo di fare scuola degli insegnanti, ma propone di introdurre nel tempo dei piccoli cambiamenti visibili nella logica della continuità, perché in questo modo «al bambino hai "infilato il ger-

me” che la scuola può essere altra cosa e all’insegnante cosa hai insegnato? che si può fare, che il cambiamento è possibile».

L’approccio dell’educazione attiva ed inclusiva attribuisce una centralità al bambino nei processi di apprendimento e di socializzazione. Il DkiteP è un organizzatore di idee che può essere applicato anche agli educatori attraverso la riflessione sulle quattro dimensioni.

Secondo l’ex-direttore del CEIS, Giovanni Sapucci e il project-manager Yousef Hamdouna, è importante proporre uno strumento come il DkiteP che possa aprire a dei cambiamenti attraverso un linguaggio comprensibile. Sapucci sostiene che proporre uno strumento significa anche lasciare qualcosa che gli educatori locali possano riscoprire a loro tempo: «è una bella opportunità lasciare degli strumenti che aiutino a immaginare di poter fare delle cose diverse (...) In campo educativo, tu lasci delle tracce, ma non sai mai cosa rimane, a volte ti sembra che non rimanga nulla, soprattutto in un contesto complicato come Gaza, dove improvvisamente con un bombardamento salta tutto, viene tutto distrutto». Nonostante non ci sia stata una valutazione sull’impatto dello strumento, nella percezione di alcuni insegnanti coinvolti nelle attività di formazione, il DkiteP è considerato una proposta interessante, che ha offerto un nuovo modo di agire attribuendo grande importanza al gioco, soprattutto per i bambini più piccoli. Allo stesso tempo la dimensione ludica nel contesto educativo di Gaza rimane circoscritta ai primi anni dell’infanzia: probabilmente non verrebbe “ben vista” dagli insegnanti nei successivi gradi scolastici permeati da un modello educativo tradizionale in base a cui viene valutato anche il prestigio sociale del docente.

Sicuramente il DkiteP rappresenta uno strumento di valore nella sua funzione di promozione della socializzazione rivolta a tutti gli studenti, contrastando quindi la barriera culturale all’inclusione da parte degli insegnanti nei confronti dei bambini per diverse ragioni più svantaggiati.

### ***c) Elementi di potenziale criticità del DkiteP***

Una delle possibili criticità individuate riguarda la distanza culturale tra le attività proposte e il contesto in cui queste vengono proposte, e tra il livello di competenze di base richieste dagli insegnanti in loco e quelle da loro possedute. Si tratta di elementi che potrebbero scoraggiare i partecipanti coinvolti nel processo di formazione e di implementazione del DkiteP.

Secondo gli intervistati, è quindi necessario porre grande attenzione al modo in cui le attività vengono condivise per evitare che il linguaggio pedagogico che sottende le azioni non venga compreso e sia tradotto in un approccio distante da quello che connota il DkiteP. In particolare, Sapucci

spinge la riflessione in un'ottica trasformativa dei processi formativi, sottolineando l'importanza di sollecitare gli insegnanti a cercare e a produrre soluzioni radicate culturalmente nel proprio contesto. In linea con l'ex direttore del CEIS, secondo Yousef Hamdouna, il DkiteP è un'idea molto interessante che per essere pienamente sostenibile deve confrontarsi con il contesto di Gaza dove purtroppo l'organizzazione scolastica e l'ampiezza del curriculum non pone le condizioni facilitanti per la realizzazione di alcune attività: «Se si propongono attività di gruppo bisogna sapere che ci sono 50 bambini in classe. È importante cogliere il senso dello strumento, gli esempi delle attività io li farei nascere dagli insegnanti».

Tra gli aspetti potenziabili dell'approccio, Sapucci suggerisce un ulteriore sviluppo della dimensione inclusiva dello strumento in relazione al processo di insegnamento-apprendimento dei bambini con disabilità e non solo. A tal proposito, Hamdouna ricorda che a Gaza la percentuale di studenti che presenta difficoltà di apprendimento è molto alta, a causa dello stress determinato dal conflitto e dalla povertà culturale in cui versano numerose famiglie. Sapucci afferma che «l'inclusione è costituita da due dimensioni principali: una è quella della vita sociale, dello stare con gli altri nella realtà ordinaria; l'altra è fatta di competenze specifiche in grado di aiutare quei bambini a fare ciò che possono fare. È necessario avere una forma di lavoro molto strutturato per lavorare con i bambini con disabilità, e credo che da questo punto di vista il DkiteP presenti ampi margini di miglioramento».

Un'osservazione condivisa dai due interlocutori maschili riguarda la possibilità di rafforzare ed esplicitare maggiormente la dimensione cooperativa dell'apprendimento all'interno di un percorso educativo che si snodi su un doppio binario: individuale e collettivo, quest'ultimo fondato sui principi della cooperazione educativa. L'ideatrice del DkiteP, in relazione a quest'ultima osservazione, sottolinea che la dimensione dell'"io" (*I Am, Can, I Share, I Care*) è stata privilegiata nel linguaggio dello strumento perché l'identità soggettiva del bambino nelle situazioni di emergenza rischia di perdersi nell'invisibilità, aggiungendo, inoltre, che la dimensione del "noi" è sottesa ai due assi centrali dell'aquilone, rispettivamente dell'educazione attiva e della piena inclusione.

Una questione di importanza strategica nei processi di cooperazione, posta dai tre intervistati, riguarda la *fiducia* da parte degli attori locali. Infatti, nel momento in cui nuove proposte educative si affacciano sul contesto locale connotato da un alto livello di vulnerabilità e di insicurezza ogni insegnante tende ad identificarsi profondamente nella sua lunga storia di tradizioni culturali manifestando talvolta alcune difficoltà nell'accogliere facilmente "il nuovo".

## Conclusioni

Le riflessioni presentate attraverso la voce dei tre interlocutori rispetto al *Diamond Kite Project* hanno messo in evidenza alcune questioni rilevanti connesse alla cornice teorica iniziale. Prima fra tutte, la sfida dell'inclusione scolastica nei contesti di emergenza si conferma tanto complessa quanto necessaria. Infatti, garantire un intervento inclusivo attraverso un approccio personalizzato ed individualizzato (d'Alonzo, 2018) previene il rischio che i bambini più vulnerabili diventino ancora più fragili, invisibili e sfruttati, come accade spesso ai minori con disabilità soprattutto in alcuni contesti socio-culturali (Taddei, 2017; de Anna, 2018). Nel caso del DkiteP l'approccio pedagogico adottato affonda i suoi principi nell'educazione attiva, che fa della partecipazione e dell'apprendimento attraverso la dimensione ludica i suoi principali pilastri.

Gli assi pedagogici e le quattro dimensioni del DkiteP sono fondamentali per lo sviluppo della resilienza e dell'*empowerment* individuale e sociale senza cui sarebbe difficile attivare una trasformazione dei sistemi educativi tradizionali radicati in una visione adulto-centrica.

L'analisi presentata, seppur non esaustiva, suggerisce di seguito alcune riflessioni sulle modalità con cui proporre strumenti ed approcci innovativi in contesti di emergenza, che andrebbero approfondite all'interno di una ricerca che valuti l'impatto dello strumento sulle pratiche didattiche degli insegnanti coinvolti nell'implementazione e sulle ricadute trasformative nei contesti locali.

Innanzitutto, è necessario che gli strumenti proposti nell'ambito della EiE siano dotati di flessibilità, presentino la possibilità di essere adattati al contesto e di essere reinterpretati sulla base dell'identità culturale degli insegnanti. Inoltre, gli interventi dovrebbero diversificarsi per tipologia di emergenza e contesto, così come gli strumenti che vengono proposti dovrebbero essere il risultato di una consultazione di attori chiave presenti sui territori in grado di esplicitare i bisogni effettivi della popolazione infantile su cui allineare obiettivi e strategie di intervento. La ricostruzione delle scuole e il ripristino del normale funzionamento del sistema educativo è stato concepito come una misura di protezione verso futuri conflitti, attraverso il rafforzamento della coesione sociale frammentata dalla crisi umanitaria (Clarke et al., 2005). Detto questo, è necessario articolare le tipologie di risposta in base alle fasi dell'emergenza: nel pieno della crisi, specialmente durante i conflitti armati, è opportuno pensare a strumenti che come afferma Hamdouna trasformino *l'Emergency in Education*, ossia in opportunità formative se accompagnate adeguatamente da figure adulte significative in grado di affiancare i bambini. In tale prospettiva, si rende necessario

ripensare il ruolo degli insegnanti e di altri *care giver* nella predisposizione di approcci e strumenti didattici per un'educazione da remoto con cui tutti i paesi sono stati costretti a confrontarsi durante la pandemia COVID-19.

Nel caso specifico della Striscia di Gaza, come in altri contesti, l'emergenza si è sommata all'emergenza, offrendo agli attori educativi locali una nuova opportunità per ideare e sperimentare in un tempo prolungato e continuativo soluzioni sostenibili durante la pandemia, così come durante i periodi di conflitto, considerando l'investimento sull'educazione da remoto a Gaza un investimento sul futuro, alla luce della continua condizione di emergenza cronica legata alla questione israelo-palestinese che non offre ad oggi spiragli di speranza.

## Riferimenti bibliografici

- AICS & RIDS (2015). *Aiuto umanitario e disabilità. Vademecum 2015*. Roma, Agenzia Italiana per la Cooperazione allo sviluppo.
- Besozzi, E. (2006). *Sociologia, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*. Roma: Carocci Editore.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- 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.
- Clarke, G., Desay, R.M., Hallward-Driemeier M.C., Irwin T.C., Messick R.E., Scarpetta S., Smith W.P., Tata G.M. & Vostroknutova E. (2005). *World development report 2005: a better investment climate for everyone*. Washington, D.C.: World Bank Group.
- d'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- de Anna, L., Gardou, C., & Covelli, A. (a cura di) (2018). *Inclusione, culture e disabilità*. Trento: Erickson.
- Dewee, J. (1974). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- EducAid (2016). *The Diamond Kite Projects. I-KIT. The Active Education Approach for Full Inclusion in the Social Educational Field*. Rimini: EducAid.
- Enderlin, C. (2003). *Storia del fallimento della pace tra Israele e Palestina. Il sogno infranto*. Roma: Newton & Compton Editori.
- European Union (2002). *Dichiarazione di Madrid*. Madrid: European Union.
- European Commission (2018). *Communication from the Commission to the European Parliament and the Council on Education in Emergencies and Protracted Crises*. Brussels: European Commission.
- Freinet, C. (1977). *La scuola del fare. I principi*. Milano: Edizioni Emme.

- 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>.
- Lerch, J. C. (2017). *Beyond Survival: The Rise of Education in Emergencies as Global Field and Profession*. Stanford University. <http://purl.stanford.edu/tj171zd7883>.
- 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.
- MoEHE (2015). *Palestine Inclusive Education Policy*. State of Palestine, Ministry of Education and Higher Education.
- MoEHE (2021). *Annual Statistical Book for General Education in Gaza Governorates*. State of Palestine, Ministry of Education and Higher Education.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci Editore.
- Novelli, M., Higgins, S., Ugur, M., & Valiente, O. (2014). *The Political Economy of Education Systems in Conflict-affected Contexts: A Rigorous Literature Review*. London: DfID. <http://r4d.dfid.gov.uk/>.
- Pacetti, E., Castellani, D., & Soriani, A. (2020). L'uso dell'Index for Inclusion and Empowerment, e lo sviluppo dell'idea della didattica inclusiva nelle scuole palestinesi dell'Area di Gerusalemme Est. *Italian Journal Special Education for Inclusion*, 8(1), pp. 490-509.
- Shah, R., Paulson, J., & Couch D. (2020). The Rise of Resilience in Education in Emergencies. *Journal of Intervention and Statebuilding*, 14(3), pp. 303-326.
- Taddei, A. (2008). *Bambini in strada nel nord della Striscia di Gaza. Ricerca sul campo degli educatori del REC*. Gaza: Remedial Education Center & EducAid.
- Taddei, A. (2010). *Educational Models and Concept of Childhood in the Gaza Strip*. Gaza: Remedial Education Center & EducAid.
- Taddei, A. (2017). *Educazione inclusiva e cooperazione internazionale. Un intervento in El Salvador*. Milano: FrancoAngeli.
- Taddei, A., & Pacetti, E. (2018). Rafforzare le comunità educative in contesti vulnerabili: un Index for Inclusion and Empowerment in Palestina. In C. Giaconi & N. Del Bianco (a cura di). *In azione. Prove di Inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- UN (2000). *Millennium Development Goals*. New York, United Nations.
- UN (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York, United Nations.
- UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York, United Nations.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- 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>.