

The reception of New Arrivals in Italy fleeing war. A study of practices adopted by schools

L'accoglienza dei Neo Arrivati in Italia in fuga dalla guerra. Uno studio sulle pratiche adottate dalle scuole

Anna Paola Paiano^a, Carla Iorio^b, Nicoletta Di Genova^{c,1}

^a *Università del Salento*, annapaola.paiano@unisalento.it

^b *Università degli Studi dell'Aquila*, carla.iorio@univaq.it

^c *Università degli Studi dell'Aquila*, nicoletta.digenova@univaq.it

Abstract

More than a year after the Moscow government's invasion of Ukraine, it seemed necessary to initiate a study to investigate how the New Arrivals in Italy (NAI) reception practices were implemented by Italian schools in the school year 2021/2022, following the emergency. The definition of the research theoretical framework focus on the concepts of emergency and interculture, intended as continuous processes of re-adaptation and re-organization. The data highlight the strengths and weaknesses found by the school in the reception process. The data collected about the effectiveness of the actions carried out by the school relates to what is desired and prescribed by ministerial documents. It emerges the need for a pedagogical system for the management of reception in emergency, in a circular perspective that is reflected in the theory-practice-theory nexus.

Keywords: welcome; war; emergency; school; practices.

Sintesi

A più di un anno dall'invasione dell'Ucraina da parte del governo di Mosca, si è sentita la necessità di avviare uno studio per indagare quali sono state le pratiche di accoglienza dei New Arrivals in Italy (NAI) messe in atto dalle scuole italiane nell'a. s. 2021/2022 a seguito dell'emergenza. La definizione del quadro teorico della ricerca ruota intorno ai concetti di emergenza e intercultura intesi come processi continui di ri-adattamento e ri-organizzazione. I dati mettono in luce i punti di forza e le criticità riscontrate dalla scuola nel processo di accoglienza. Si mettono in relazione i dati raccolti in merito all'efficacia delle azioni svolte dalla scuola con quanto auspicato e prescritto dai documenti ministeriali. Emerge la necessità di un dispositivo pedagogico per la gestione dell'accoglienza in emergenza, in un'ottica circolare che trovi riscontro nel nesso teoria-prassi-teoria.

Parole chiave: accoglienza; guerra; emergenza; scuola; pratiche.

¹ L'articolo è il frutto di un lavoro di ricerca e di ideazione congiunto e pienamente condiviso dalle autrici nell'ambito del Gruppo SIPED - Società Italiana di Pedagogia - Pedagogia Dell'emergenza: Relazione Educativa, Resilienza, Comunità. Per quanto attiene alla sua stesura, vanno attribuiti a A. P. Paiano i paragrafi 1 e 2, a N. Di Genova i paragrafi 3 e 4.1 e a C. Iorio i paragrafi 4.2 e 5.

1. Il contesto: l'accoglienza tra intercultura ed emergenza

Il 17 febbraio 2022 ha inizio l'invasione russa dell'Ucraina, ovvero l'offensiva militare iniziata dalle Forze armate della Federazione Russa. A partire dall'aumento dei combattimenti nella zona del Donbass, l'esercito russo ha invaso il territorio ucraino segnando così una brusca escalation del conflitto russo-ucraino in corso dal 2014.

Una così grande crisi, per numero di rifugiati, non si vedeva in Europa sin dalla Seconda Guerra Mondiale, tanto che si è ritenuto necessario invocare la Direttiva di protezione temporanea² che prevede una protezione immediata e temporanea per gli sfollati provenienti da paesi non UE.

Con lo scoppio del conflitto bellico in Ucraina, l'intera Europa è stata invitata a riflettere su molti punti inerenti alla vita dei soggetti in fuga. In particolare, il mondo della scuola, educatori e pedagogisti sono stati invitati a ripensare, in tempi molto stretti, concetti, metodi e strategie relative a esperienze formative differenti da quei minori definiti Neo Arrivati in Italia (NAI) dalla circolare La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri del 2007, per i quali in parte potevano essere adattati gli orientamenti interculturali per una scuola dell'accoglienza. Suddetta circolare era stata stilata dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale all'epoca attivo presso il Ministero della Pubblica Istruzione.

Il 3 marzo 2022, per la prima volta, i ministri dell'UE hanno deciso all'unanimità di invocare la direttiva di protezione temporanea in risposta alla crisi dei rifugiati causata dall'invasione russa dell'Ucraina. Il giorno successivo, il 4 marzo 2022, il Ministero dell'Istruzione, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione, in una nota su Accoglienza scolastica degli studenti ucraini esuli. Prime indicazioni e risorse inizia a tracciare il profilo di questa nuova forma di accoglienza, caratterizzata da un grande numero di aiuti umanitari coinvolti e un numero sempre in crescita, "rapidissima" si legge nella nota, di minori in età scolare costretti a "sospendere" la consueta vita quotidiana e a lasciare la terra d'origine, per fuggire ed iniziare un incerto viaggio. Tra le molteplici esigenze cui far fronte, è prioritario assicurare loro il proseguimento del percorso educativo e formativo, anche per consentire il ripristino di condizioni minime di "normalità quotidiana".

L'Italia, come gran parte d'Europa, si trova a far fronte a un copioso numero di ingressi nelle scuole italiane di bambine e bambini, ragazze e ragazzi che si sono, verosimilmente per la prima volta, confrontati con una cultura diversa da quella del proprio paese.

L'orientamento intenzionale del mondo della scuola fa subito riferimento ai concetti e ai costrutti dell'educazione interculturale che già caratterizza i contesti educativi e formativi di molte scuole italiane. In questa sede ricordiamo una definizione univoca del Manifesto Interculturale a cura del gruppo di Pedagogia Interculturale della Società Italiana di

² La direttiva sulla protezione temporanea (Direttiva 2001/55/CE del Consiglio) è una direttiva dell'Unione europea promulgata nel 2001 che prevede una protezione immediata e temporanea per gli sfollati provenienti da paesi non UE, destinata ad essere utilizzata in circostanze eccezionali quando il normale sistema di asilo europeo ha difficoltà a gestire un grande afflusso di rifugiati. È stata introdotta all'indomani delle guerre jugoslave, ma è stata applicata per la prima volta nel 2022 in occasione dell'invasione russa dell'Ucraina.

La direttiva richiede agli Stati membri dell'Unione di accettare i rifugiati in base alla loro capacità di ospitarli, seguendo un principio di solidarietà e un "equilibrio degli sforzi" tra gli Stati membri.

Pedagogia (SIPED), coordinato da Massimiliano Fiorucci, Franca Pinto Minerva e Agostino Portera: “un approccio aperto a tutte le differenze (di origine, di genere, di classe sociale, di orientamento sessuale, politico, linguistico, culturale e religioso) che mira a valorizzare le diversità dentro l’orizzonte della prospettiva democratica definita dai valori e dai principi della Costituzione della Repubblica Italiana” (Fiorucci & Stillo, 2019, p.10). Tale punto di vista rappresenta un contributo importante alla riflessione critica sulle diverse categorie interpretative e sui paradigmi in uso, prendendo le distanze dagli approcci sensazionalistici e allarmistici che caratterizzano il discorso pubblico su immigrazione e intercultura e stimolando molteplici dialoghi, continui e costanti confronti culturali (Biesta, 2014). Si tratta di incoraggiare lo sviluppo di competenze per un ascolto attivo rivolto a tutti, autoctoni e stranieri, al fine di fornire un punto di vista privilegiato per quei processi educativi e culturali che attivano risorse personali e collettive per promuovere le riprogettazioni esistenziali e le nuove e possibili fioriture (Nussbaum, 2012).

Parlare di guerra nel cuore della democratica Europa significa ricostruire la narrazione di chi attua nuove forme di accoglienza, di chi la riceve e di chi vive una “nuova” emergenza tutta occidentale. Il conflitto bellico ha indotto a ri-pensare forme di accoglienza differenti, che si allontanassero da quanto spesso accade in relazione alla *fenomenalizzazione* e alla *folklorizzazione* della presenza dei NAI, o più in generale di studenti stranieri. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell’identità stessa della scuola nel pluralismo (Fiorucci, Pinto Minerva & Portera, 2017), come occasione per aprire l’intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica). A livello internazionale, la Commissione europea, per offrire una risposta alle sfide derivanti dalla crisi ucraina, ha implementato con una sezione specifica la piattaforma *School Education Gateway* in cui reperire ulteriori risorse didattiche. Sia a livello europeo che a livello nazionale, le amministrazioni e le istituzioni scolastiche sono state chiamate a governare la fase di accoglienza dei profughi in età scolare e assicurare loro un’adeguata accoglienza all’interno dei servizi educativi scolastici e formativi al fine di garantire un corretto proseguimento dei percorsi di istruzione all’interno dei sistemi scolastici nazionali.

Come ricercatori e pedagogisti abbiamo sentito l’esigenza di avviare riflessioni non solo rispetto a una dimensione interculturale, dato l’ingresso di nuovi studenti con background migratorio, bensì di una riflessione pedagogica che andasse a proporre delle contro-narrazioni destinate certamente all’educativo, ma che potessero anche incidere sul piano della comunicazione pubblica e politica. Diversi interventi sono stati portati avanti, a partire dagli incontri tra i referenti del gruppo di Pedagogia dell’Emergenza della SIPED e il Capo Dipartimento per il Sistema Educativo di Istruzione e Formazione del Ministero dell’Istruzione Stefano Versari, per la stesura delle successive note a firma del dipartimento, in riferimento alle strategie didattiche e in ambito formativo dei rifugiati ucraini. Con nota del 24 marzo 2022, il Ministero dell’Istruzione sistematizza i contributi pervenuti dal mondo della Scuola e dell’Università derivanti da esperienze pregresse di inclusione di studenti provenienti da contesti internazionali o elaborate in occasione di situazioni di emergenza al fine di creare un *repository*. Nella nota, vengono indicati materiali didattici, linee guida e altra documentazione da utilizzare in situazioni emergenziali in generale e, nello specifico, in caso di conflitto bellico.

In data 14 aprile 2022 il Ministero dell’Interno ha divulgato, con una nota, le indicazioni operative per l’accoglienza scolastica per gli studenti ucraini. All’interno del documento si legge: “le persone in fuga dal conflitto in Ucraina giunte attualmente in Italia sono 91.137, di cui 33.796 minori. Le rilevazioni quotidiane di questo Ministero riportano, a oggi, 17.657 studenti ucraini accolti nelle scuole del sistema nazionale di istruzione. Di questi, 3.728

bambini nella scuola dell'infanzia, 8.196 nella scuola primaria, 4.203 ragazzi nella scuola secondaria di primo grado e 1.530 in quella di secondo grado." In chiusura, la nota ministeriale presenta la prospettiva certamente interessante di una pedagogia del ritorno, ovvero quella che prepara al lungo periodo che separa chi fugge e chi ospita dalla fine del conflitto: il tempo della ricostruzione delle case, delle scuole, delle infrastrutture.

Innumerevoli sono state le prove che la scuola italiana ha dovuto affrontare, a partire dal non facile inserimento nelle classi dei nuovi alunni, anche in ragione della scarsa documentazione utile ad attestare il pregresso corso degli studi in Ucraina. Un problema di natura burocratica con ricadute immediatamente pratiche perché ogni progettazione non si sarebbe potuta basare che sull'assenza di quegli elementi conoscitivi che normalmente servono per dare solidità e continuità all'intervento educativo e che tanto più appaiono necessari in caso di brusca e traumatica interruzione degli apprendimenti.

Se da un punto di vista normativo tutto è stato regolamentato, da un punto di vista umano e relazionale la situazione è stata lasciata alle diverse sensibilità e, sebbene la risposta d'accoglienza sia stata corale e solidale, talvolta è apparsa troppo accondiscendente nei confronti di un malsano pietismo sentimentalista manifestatosi in eclatanti autograttificazioni mediatiche, mentre sappiamo bene quanto sia necessario nell'accoglienza accantonare ogni frenesia o narcisismo autoreferenziale e pensare a un approccio soft, non caotico, intimo che rispetti i tempi di elaborazione del dolore e della visione del futuro come promessa e non come minaccia.

Ragionare di crisi e di emergenze è da sempre un compito complesso e noi, come pedagogisti dell'emergenza, come uomini e donne, dobbiamo accogliere questa sfida congiuntamente con le istituzioni formative con nuove forme di impegno epistemologico e politico rese sempre più necessarie dal rapido scorrere di eventi dal forte impatto destabilizzante.

2. Accoglienza in emergenza

Accogliere significa avviare "strutture di significazione e di comprensione" differenti dalle consuete, ovvero cambiare il modo di guardare sé stessi e il contesto attorno, imparare a definire una situazione nuova scoprendo "l'impensato e l'impensabile" all'interno di relazioni emergenti e nel costituirsi di un nuovo "noi" che si modifica continuamente durante le varie fasi dell'accoglienza (Annacontini, 2022, p.18). Come sostiene Annacontini (2022, p.10), ogni intervento di accoglienza, se orientato pedagogicamente, è necessariamente inserito all'interno di un modello teorico e operativo (teoria-prassi-teoria) che al contempo "concretizza un sistema di idee" al fine di "far valere i propri risultati pratici operativi, la propria performatività" per modulare ricorsivamente i principi stessi che sono, a tutti gli effetti, le ontologie. I percorsi di accoglienza e le progettazioni interculturali si arricchiscono di nuovi significati se sono praticati in situazioni emergenziali come il disastro bellico in Ucraina. Pertanto, come prima definito, in questa sede ci occuperemo dell'accoglienza realizzata a scuola con gli studenti NAI, anche se bisogna tenere a mente che per poter essere efficace ogni azione, seppur inerente al contesto educativo, non deve essere considerata come estranea al corpus di strategie, protocolli e strumenti dell'accoglienza tout-court (politico-sociale) avviata sia a livello nazionale che locale (Pollard, 2014). È necessario che il comparto scuola sia allineato al sistema formativo integrato di cui è parte fondamentale affinché le logiche, le risorse, le occasioni, le professionalità possano essere sostegno per le nuove narrazioni, sia plurali che singole,

che appartengono a chi, all'interno di questa emergenza, deve riprogettare la propria esistenza.

L'accoglienza in emergenza è sicuramente più complessa rispetto a quella divenuta ordinaria per la presenza di caratteristiche aggiuntive che si ricollegano, tra l'altro, a quanto sottolineato da Vaccarelli (2017) a proposito dell'imprevedibilità e del mai sperimentato prima, e anche per queste ragioni, pensare non significa applicare protocolli, ma cercare soluzioni, ricostruire l'ordine, predisporre piani d'azione alla Dewey, orientati pragmaticamente, ma anche intellettualmente. D'altronde, come sottolineato da Vaccarelli (ivi, p.348), la stessa pedagogia dell'emergenza si configura come scienza "riflessiva", nell'approfondimento delle sue categorie teoriche, "esplorativa" nello studio dei fenomeni emergenziali attraverso la ricerca empirica, "critica e trasformativa", poiché interviene nei processi di coscientizzazione degli attori sociali nella gestione dei processi decisionali; "operativa e metodologica", in quanto studia e applica modelli in ottica preventiva e nella prospettiva di individuare le pratiche educative più efficaci per far fronte alle situazioni di crisi; "orientata all'apertura disciplinare", giacché si nutre delle altre scienze in campo e apre dialoghi inter- e intra-disciplinari per procedere alla definizione di "concetti, metodi e strumenti di ricerca e di intervento".

Anche se la scuola rappresenta il luogo privilegiato di costruzione del dialogo in chiave interculturale ed emergenziale, occorre sottolineare che il lavoro svolto da dirigenti scolastici, insegnanti, educatori, operatori sociali e associazioni del terzo settore deve essere accompagnato dal mondo della ricerca per poter ambire alla co-creazione di "una nuova e più corretta narrazione che decostruisca quelle dominanti" (Fiorucci & Stillo, 2019, p.8) che hanno determinato un clima in cui esiste la dicotomizzazione tra umano/non umano e avente diritti/non avente diritti (Fanon, 2007). Questo è ancor più vero se si pensa che "Nelle situazioni "eccezionali", di emergenza, come è noto, le disparità si manifestano in maniera più evidente e dietro a certi gesti si cela una pericolosa retorica che, oltre a esprimere inautenticità, richiama, nelle forme peggiori, la nota e mai risolta dialettica oppressi-oppressori" (Freire, 1971 – citato in Annacontini, Paiano, Zizioli & Vaccarelli, 2021, p.283). Nel solco del contrasto all'inasprirsi delle disuguaglianze sociali e della ricerca di pratiche di accoglienza inclusive e partecipative si inseriscono le strategie di co-progettazione in emergenza, al fine di "promuovere le alleanze capaci di dare corpo alla scuola come comunità educativa e alla promozione di quella città 'educativa' che è il contesto più adeguato all'inclusione sociale e l'esercizio della cittadinanza attiva" (Ministero dell'Istruzione, 2022, p.14).

3. Disegno della ricerca e caratteristiche del campione

La gestione dell'accoglienza nella situazione emergenziale causata dalla guerra in Ucraina ha richiesto alla scuola di funzionare come un hub culturale e sociale di promozione pratiche di co-progettazione aperta e di agire come *driver* nella sperimentazione di attività volte a garantire l'*agency* e la continuità generativa per i nuovi risultati. Scuola, famiglia, territorio, associazionismo, istituzioni ed enti locali si sono trovati ad affrontare l'arrivo di soggetti in fuga dalla guerra costituendo un campo di indagine privilegiato e una preziosa risorsa per poter analizzare lo stato dell'arte nel mondo dell'accoglienza. Per queste ragioni, il Gruppo di Pedagogia dell'emergenza della SIPED ha scelto di considerare queste realtà per condurre uno studio finalizzato a comprendere le strategie e gli strumenti adottati dalle scuole per praticare le varie forme di inclusione dei nuovi arrivati e ad approfondire quanto questi siano stati portatori di novità e di emergenza. A tale scopo, nell'anno scolastico

2021-2022, è stato costruito e somministrato un questionario esplorativo sul tema dell'accoglienza dei NAI indirizzato ai dirigenti scolastici italiani. Nel definire il target di ricerca si sono considerati i dirigenti scolastici come testimoni privilegiati in quanto possessori di un punto di vista ampio sul funzionamento della realtà scolastica che potesse fornire dati utili alla comprensione delle modalità di accoglienza, dei rapporti con il territorio e delle risorse e dei bisogni formativi degli insegnanti. Per raggiungere i partecipanti allo studio, il gruppo di ricerca ha avuto accesso, attraverso il Capo Dipartimento del Ministero dell'Istruzione, all'elenco degli indirizzi e-mail di tutti gli istituti comprensivi italiani. Attraverso questo canale è stato inviato un link di accesso alla compilazione della survey online.

Il questionario si compone di sei sezioni riguardanti sei aree tematiche:

- anagrafica;
- informazioni organizzative-gestionali;
- programmazione e didattica;
- rapporto con famiglie/tutori;
- rapporti con le istituzioni;
- rapporti con le scuole di provenienza.

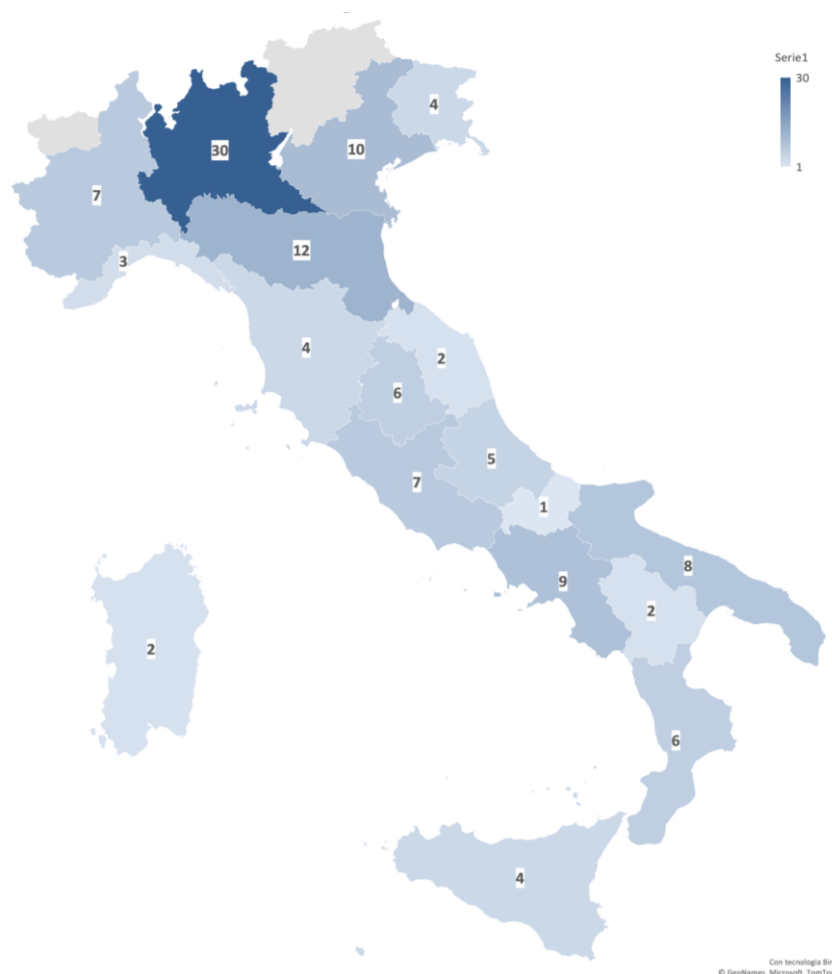


Figura 1. Distribuzione sul territorio nazionale degli Istituti scolastici presenti nel campione.

Il campione è composto da 122 Dirigenti scolastici, prevalentemente donne (75.41%). Si tratta di professionisti tendenzialmente giovani: la metà del campione si colloca nella fascia di età tra i 51 e i 60 anni (50%), tra i 41 e i 50 anni il 27% circa, hanno oltre 60 anni il 20.49% e tra 35 e 40 anni il 2.46%. La maggior parte dei dirigenti ha tra uno e cinque anni di servizio nel loro attuale istituto (64.75%), seguiti da quelli con all'attivo tra i sei e i dieci anni di servizio (26.23%) e da quelli che superano il decennio di lavoro nella stessa sede (9.02%).

Le scuole sono collocate sul territorio nazionale come mostrato nella Figura 1. Come si evince dall'immagine, il campione presenta una maggiore concentrazione nel Nord: la Lombardia ha la maggior parte delle scuole partecipanti, con 30 istituzioni, seguita da Emilia-Romagna e Veneto, con rispettivamente 12 e 10 scuole partecipanti. Nello stesso tempo, è possibile rilevare una moderata presenza di scuole collocate al Centro e al Sud: Campania (9), Puglia (8) e Lazio (7). Le scuole di Molise, Basilicata, Sardegna e Marche hanno una rappresentanza molto bassa nel campione, con solo 1 o 2 partecipanti.

Per quanto riguarda la distribuzione per tipologia di scuole, gli istituti comprensivi rappresentano la categoria più numerosa nel campione, con 56 partecipazioni, le scuole secondarie di II grado sono il secondo gruppo più grande, con 34 istituzioni, 20 sono scuole secondarie di I grado, le scuole primarie e dell'infanzia sono rappresentate rispettivamente da 6 e 2 istituzioni, tra i rispondenti vi sono 4 dirigenti di Centri provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CIPIA).

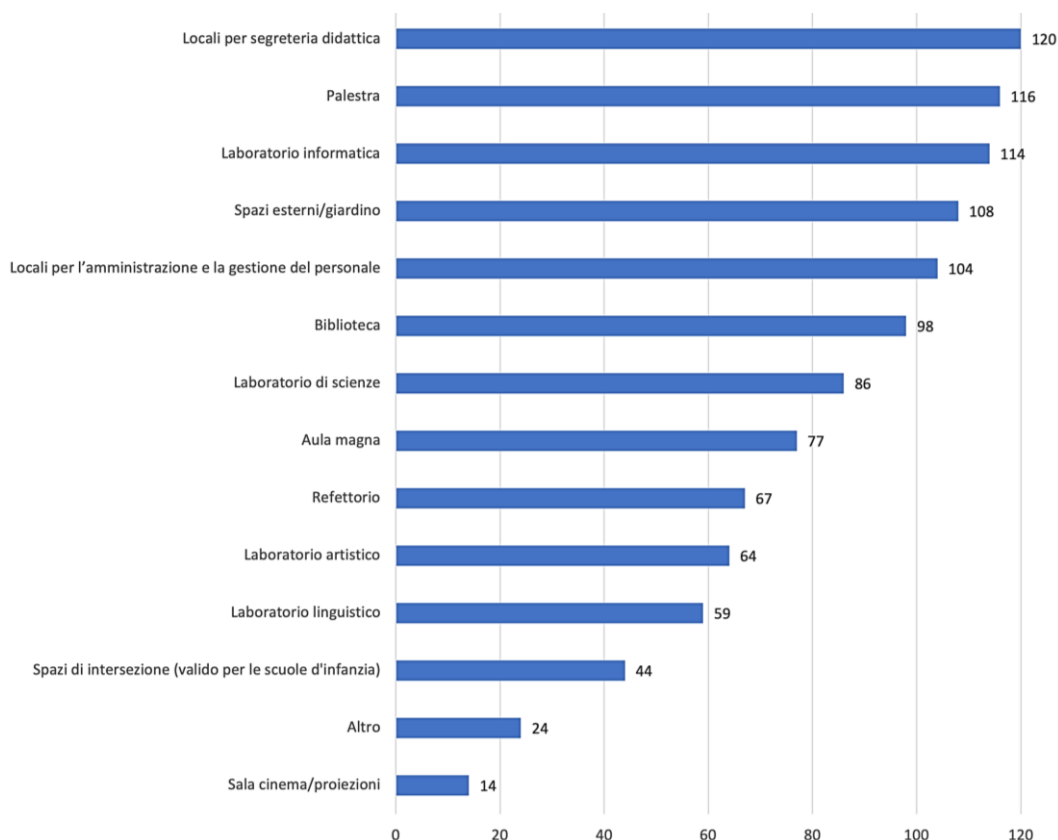


Figura 2. Distribuzione della dotazione di ambienti per servizi specifici nelle scuole presenti nel campione.

Nel definire le caratteristiche delle scuole oggetto di studio si sono indagate le dotazioni in termini logistici di ambienti dedicati a specifici servizi. Dai dati emersi si evince una prevalenza di locali dedicati alla segreteria didattica, indicati come presenti da 120 scuole su 122 e di palestre, presenti in 116 scuole. Sono generalmente meno presenti spazi dedicati alla lettura o ad attività culturali e artistiche (Figura 2).

In termini di dimensioni della popolazione studentesca per l'anno scolastico 2021/2022, il campione risulta essere piuttosto disomogeneo con una media di circa 944 studenti (valore minimo: 320; valore massimo: 1.736) e una deviazione standard di 288. Le percentuali più alte di popolazione studentesca si concentrano, in continuità con la conformazione del campione, in Lombardia (26.96%), Veneto (9.68%), Emilia-Romagna (8.18%) e Campania (7.21%).

È stato chiesto ai dirigenti scolastici partecipanti alla ricerca di indicare il numero di studenti con background migratorio, di I e II generazione, iscritti dal primo giorno all'anno scolastico 2021/2022. Le risposte a questo item hanno consentito di tracciare una prima panoramica sulle caratteristiche della popolazione studentesca. In media, ci sono circa 154 studenti con background migratorio per scuola (valore minimo: 0; valore massimo: 980) con una deviazione standard di circa 198 a indicare una certa variabilità nel numero di questi studenti tra le diverse scuole.

Le nazionalità di provenienza maggiormente indicate dai dirigenti scolastici ascoltati sono Marocco (presente in 81 scuole del campione), Romania (75), Albania (59) e Ucraina (51) con un numero significativamente più elevato di studenti rispetto alle altre nazionalità (Figura 3). È da rilevare una presenza asiatica significativa: Pakistan (39), Cina (38) e India (28). La categoria *Altro* comprende una raccolta di altre nazionalità scelte rispettivamente da una sola scuola (Argentina, Brasile, Ecuador, San Salvador, Somalia, Sri-Lanka, Venezuela, America del sud, America latina, Cuba, Iran, Kosovo, Magreb, Polonia, Siria, Spagna, Ungheria).

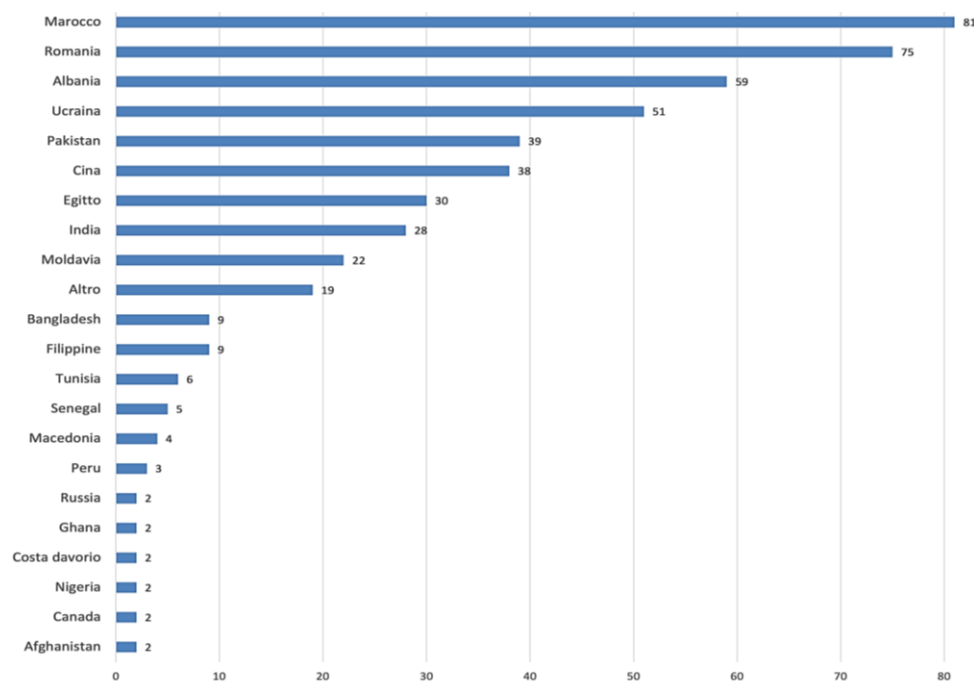


Figura 3. Principali provenienze di studenti con background migratorio (I e II generazione) ad inizio anno scolastico.

Per dare slancio al discorso intorno al tema dell'accoglienza dei NAI è stato chiesto ai partecipanti alla ricerca di indicare il numero di studenti arrivati dal loro paese di origine ad anno scolastico 2021/2022 avviato. In media, escludendo gli *outlier* (conteggio: 118 scuole), sono presenti circa 10 studenti NAI con un valore minimo a 0 e un valore massimo a 54. La deviazione standard di 9.7 indica che il numero di studenti NAI si trova in un range concentrato intorno alla media. Come prevedibile, la nazionalità di provenienza Ucraina sale al primo posto tra le indicazioni dei partecipanti alla ricerca (Figura 4). Tra i NAI, la media degli studenti Ucraini è di circa cinque, per scuola per un totale di 611 alunni.

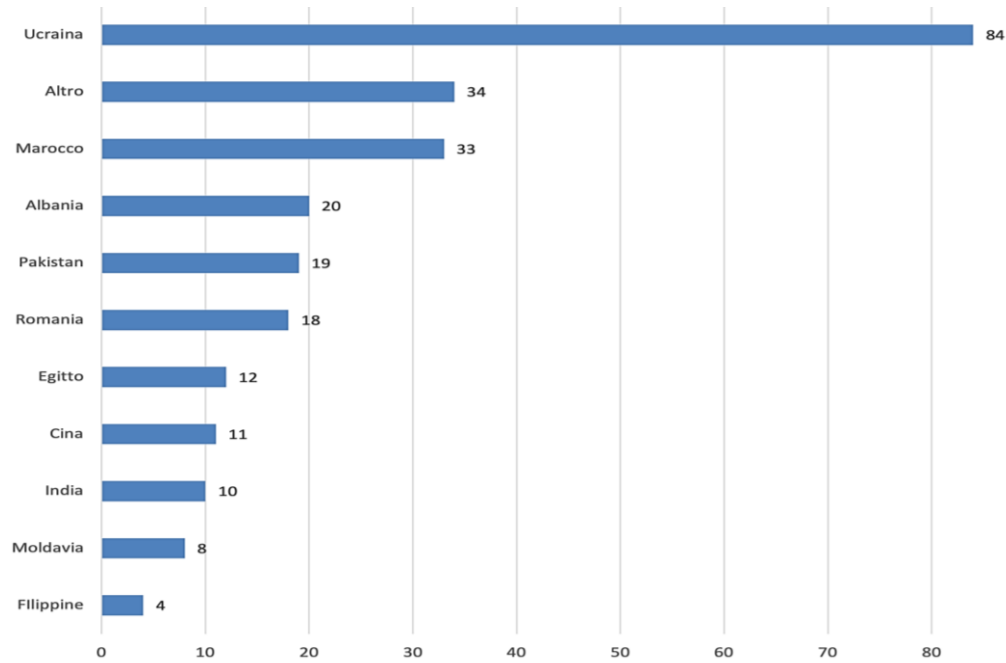


Figura 4. Distribuzione delle provenienze degli studenti NAI arrivati dal loro paese di origine ad anno scolastico 2021/2022 avviato.

4. Risultati della ricerca

4.1. Orientamenti e criteri per l'organizzazione dell'accoglienza

Al fine di comprendere su quali indirizzi politico-istituzionali fossero fondate le pratiche interculturali e di accoglienza delle scuole ascoltate e quali documenti fungessero da reali punti di riferimento per orientare le scelte quotidiane dell'azione educativa, si sono poste ai partecipanti alla ricerca una serie di domande inerenti la recente documentazione ministeriale a disposizione delle organizzazioni scolastiche. I dirigenti sono stati chiamati a riflettere su ciascun documento proposto e ad esprimere una preferenza tra le seguenti possibili risposte:

- sì, il documento è un punto di riferimento per le politiche dell'Istituto;
- no, pur conoscendolo, il documento non è un punto di riferimento;
- no, non ho ritenuto utile prendere in considerazione il documento;
- no, non conosco il documento.

Le Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri (2006 e 2014) rappresentano il documento più influente tra quelli esaminati, con circa il 91% dei partecipanti che lo considera un punto di riferimento. Una percentuale molto bassa di dirigenti scolastici (circa l'1.6%) conosce il documento ma non lo considera un punto di riferimento. A seguire si collocano gli Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori (2022) con l'82.79% dei partecipanti che ne tiene conto in maniera significativa per dare indirizzo alle politiche dell'istituto. La via italiana per la scuola interculturale (2007) viene considerato uno strumento utile a definire le traiettorie di direzione per poco più della metà dei partecipanti (circa il 60%). Un quinto dei partecipanti conosce il documento Diversi da chi? (2015) ma non lo considera un punto di riferimento e una percentuale significativa (circa il 28%) dei partecipanti non è a conoscenza di questo documento, suggerendo che potrebbe non essere così diffuso o influente (Figura 5).

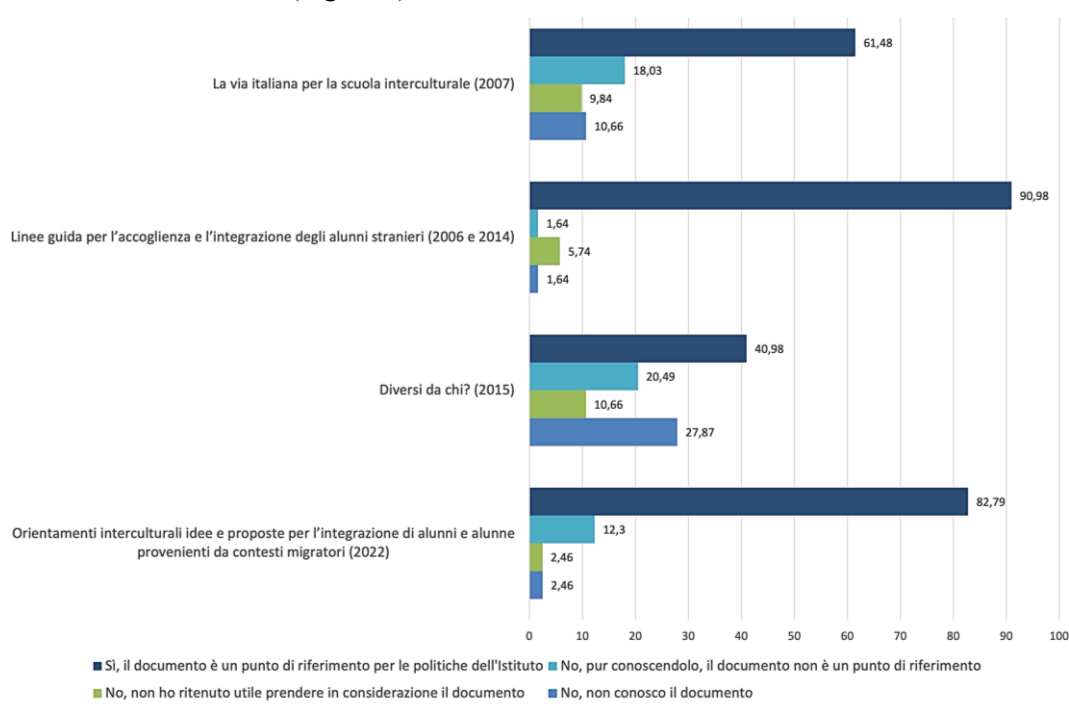


Figura 5. I documenti ministeriali sul tema dell'intercultura utilizzati per la gestione/organizzazione dell'Istituto.

Per quanto attiene la dotazione delle scuole di linee guida e di policy per la prima accoglienza, il 76.2% delle scuole ascoltate dichiara di esserne dotato, ma un significativo restante 23.8% afferma di non possedere questi strumenti. Allo stesso modo, il 17.2% dei partecipanti dichiara che nella scuola che dirige non esiste un protocollo o una buona prassi codificata da attuare in caso di inserimento in corso d'anno scolastico, di contro, l'82.8% dichiara di esserne dotato. Questi dati suggeriscono la presenza di significative variazioni nel modo in cui le scuole si preparano all'accoglienza e all'inserimento dei NAI e potrebbero indicare la necessità di ulteriori sforzi per comunicare e rendere effettive, in maniera più completa e diffusa, le migliori pratiche da attuare nei diversi istituti adattandole ai bisogni e alle situazioni specifiche, affinché le comunità scolastiche possano beneficiare di policy collaudate e pedagogicamente strutturate e orientate. Peraltro, proprio all'interno del documento Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di

alunni e alunne provenienti da contesti migratori (Ministero dell'Istruzione, 2022, p.32) – che pure viene indicato tra i più consultati per indirizzare le politiche di istituto – viene sottolineata l'importanza della “predisposizione del ‘protocollo di accoglienza’” tra gli aspetti organizzativi da portare a sistema per garantire un efficace percorso di accoglienza.

Rispetto ai criteri adottati dalle scuole per l'inserimento degli studenti NAI nelle classi durante l'a. s. 2021/2022, il questionario proponeva ex-ante 4 categorie tra cui scegliere, con la possibilità di inserire più di una risposta; per dettagliare o aggiungere criteri non previsti in maniera strutturata è stata data la possibilità di compilare un'ulteriore risposta aperta. Le quattro categorie di criteri di inserimento proposte sono state:

- ordinamento degli studi del Paese di provenienza;
- corso di studi eventualmente seguito dal NAI nel Paese di provenienza;
- titolo di studio eventualmente posseduto dal NAI;
- accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione del NAI.

A queste categorie, attraverso l'analisi delle risposte aperte, si sono successivamente aggiunte:

- inserimento nella classe di provenienza;
- età anagrafica;
- relazioni sociali;
- storia personale;
- esigenze di comunicazione;
- numero di alunni in classe;
- nessuno.

I dati mostrano come, certamente, le categorie maggiormente scelte siano riconducibili a quelle strutturate nell'ambito del questionario. Tra queste la variabilità tra le frequenze non si dimostra particolarmente rilevante se non relativamente allo stacco di 14 punti tra il criterio dell'accertamento delle competenze, delle abilità e della preparazione dei NAI (il più scelto con 61 preferenze) e quello relativo al titolo di studio conseguito nel Paese di provenienza (il meno scelto con 47 preferenze). Questo dato si colloca in linea con quanto esplicitato in merito nelle Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri (Ministero dell'Istruzione, 2014). Tuttavia, vale la pena riflettere sulle categorie emergenti che, seppure con frequenze nettamente minori dovute anche a questioni di carattere metodologico, offrono una panoramica di altri aspetti considerati. Alcuni dirigenti affermano di aver fatto attenzione a questioni di carattere relazionale nella scelta dei criteri per l'inserimento in classe come, ad esempio e ove possibile, la presenza di un membro della famiglia ospitante in Italia. Inoltre, attraverso i colloqui con le famiglie e con le insegnanti della scuola di origine si è cercato di tenere conto della storia personale degli alunni, delle attitudini e degli interessi, delle esigenze comunicative.

La domanda Indichi il grado di efficacia delle seguenti strategie/azioni nella sua esperienza di accoglienza dei NAI nell'ultimo A.S. è stata posta per ottenere un quadro complesso e multidimensionale dell'efficacia delle varie strategie e azioni implementate nelle scuole per l'accoglienza dei NAI. Tramite la somministrazione del questionario sono state sottoposte ai dirigenti una serie di attività e/o di strategie didattiche alle quali attribuire il grado di efficacia su una scala così composta: strategia non utilizzata, per niente efficace, poco efficace, abbastanza efficace, molto efficace. In Figura 6 è mostrato il dettaglio delle risposte ricevute. L'attività ritenuta maggiormente efficace riguarda l'italiano L2, seguita dall'efficacia che viene attribuita agli Interventi a favore della socializzazione (scuola,

extra-scuola), dalle Azioni di contrasto ai discorsi d'odio, dalle Attività di potenziamento per gli apprendimenti disciplinari e dell'Utilizzo di dispositivi tecnologici a supporto della comunicazione. Queste aree potrebbero rappresentare punti di forza tra le strategie di accoglienza. Sono invece evidenziati come ambiti da potenziare, in quanto hanno ricevuto il maggior numero di risposte strategia non utilizzata: l'Approccio plurilinguistico, la Formazione interculturale dei docenti e la Didattica interculturale delle discipline. Si tratta di strategie per l'accoglienza menzionate come efficaci in tutti i documenti ministeriali considerati, seppure con una certa eterogeneità nell'approccio e nell'approfondimento dei temi specifici. Meno spesso è rintracciabile il richiamo alle Azioni specifiche per il contrasto alle varie forme di povertà (al secondo posto tra le strategie più frequentemente non utilizzate), nonostante questo aspetto – come approfondito nei paragrafi precedenti – si dimostri cruciale, soprattutto nelle situazioni inattese, nel determinare disuguaglianze e nel generare possibili spirali di vulnerabilità che rischiano di cronicizzare situazioni critiche.

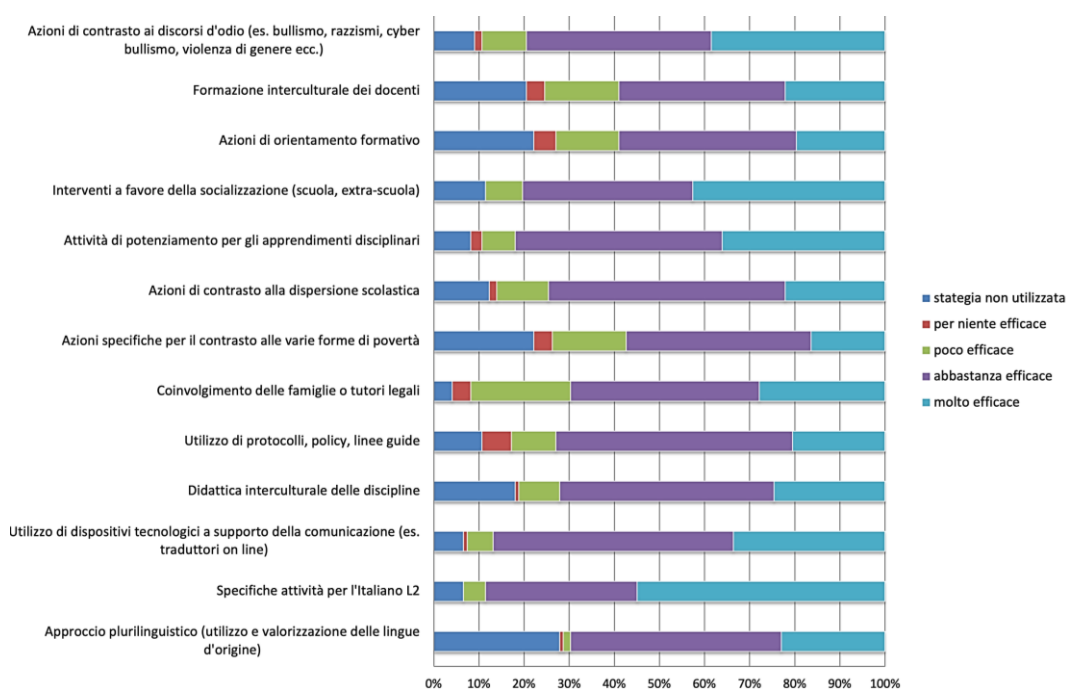


Figura 6. Grado di efficacia delle strategie/azioni nell'accoglienza dei NAI nell'ultimo anno scolastico.

Permane visibile uno scollamento tra la presa visione della documentazione e la sua riproducibilità all'interno di azioni educative intenzionate all'accoglienza e all'inclusione. La scuola richiede strumenti e tecnicismi ma, se questi non sono ancorati a teoresi di riferimento, difficilmente possono entrare a sistema all'interno di progettualità pedagogicamente orientate.

4.2. I dati relativi ai rapporti scuola/famiglie dei NAI e scuola/istituzioni

Ogni istituto scolastico ha avuto modo di avvalersi della collaborazione di soggetti ed enti presenti sul territorio per affrontare l'accoglienza dei NAI, giunti a seguito dell'invasione Russa sul territorio ucraino, con il fine di rendere più agevoli i rapporti con le famiglie e i loro tutori, così come è stato richiesto dalla nota del Ministero dell'Interno del 14 aprile

2022 che riporta le indicazioni operative per l'accoglienza scolastica per gli studenti ucraini.

In questa sezione del questionario sono state sottoposte ai dirigenti una serie di domande per rilevare il rapporto esistente delle scuole con le famiglie o i tutori dei NAI e con le istituzioni e gli enti nella fase di accoglienza, alle quali era necessario attribuire il grado di efficacia su una scala così composta: strategia non utilizzata, per niente efficace, poco efficace, abbastanza efficace, molto efficace. In Figura 7 è mostrato il dettaglio delle risposte ricevute. Tra i soggetti e gli enti, con cui gli istituti scolastici hanno collaborato per promuovere una comunicazione efficace con le famiglie e i tutori, hanno avuto il ruolo più rilevante le famiglie degli alunni con un background migratorio già presenti presso la scuola, a seguire un ruolo mediamente rilevante è stato quello del mediatore linguistico e del terzo settore con la Caritas, le associazioni di volontariato e dei migranti, mentre i migranti già presenti sul territorio e la figura dello psicologo sono stati meno coinvolti nel processo di accoglienza. Susseguono, inoltre, tra i soggetti meno consultati, il medico di medicina generale, il pediatra, il pedagoga, le forze dell'ordine ed infine la parrocchia.

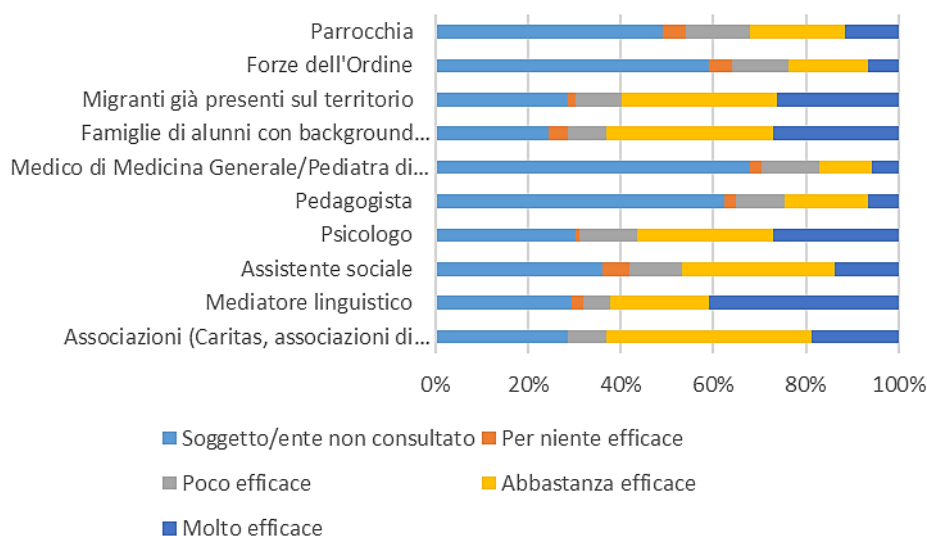


Figura 7. Valutazione dell'efficacia dei soggetti/enti con cui gli istituti hanno collaborato per facilitare la comunicazione con le famiglie/tutori dei NAI

Questi dati aprono la riflessione sull'opportunità di costruire dei ponti interculturali partendo dalla necessità di preservare una continuità con la cultura di origine anche nel processo migratorio della terra ospitante. Pensare un'accoglienza inclusiva, che faccia davvero spazio all'"altro", dovrebbe partire da un bisogno di apertura ed una sete di conoscenza della cultura altrui, che includa il rispetto dei tempi, tenendo conto dei traumi, dello stress, delle differenze linguistiche e culturali. Questo processo è possibile attivarlo promuovendo le risorse che sono già presenti sul territorio, come evidenziano i dati emersi dal questionario.

Anche la politica locale sembra aver svolto un ruolo attivo, infatti dai dati registrati emerge come sia forte, da parte degli istituti, la percezione di un maggiore coinvolgimento della politica territoriale nel fronteggiare l'emergenza, con 82 preferenze su 122, rispetto ad una politica nazionale ed una regionale percepite in modo meno propositivo nella fase dell'accoglienza dei NAI. Altrettanto rilevante è il dato sul ruolo della politica internazionale percepita per nulla o poco attiva da 86 preferenze su 122. Questi risultati

trovano sostegno nelle azioni progettuali avviate dagli istituti, che riportano di avere avviato le collaborazioni più efficaci con gli enti territoriali come il Comune (68%), le associazioni (47.5%), l'Ufficio Scolastico Provinciale (33.6%), l'ambito territoriale (29.5%) e le altre scuole presenti sul territorio (28.7%). Diversamente gli istituti hanno avviato meno collaborazioni con le Organizzazioni Non Governative (ONG) (4.9%), la Croce Rossa (3.3%), i Ministeri (5.7%) e la Prefettura (6.6%), andando a confermare la percezione di una politica internazionale e nazionale meno attiva o comunque meno collaborativa sul piano delle azioni progettuali.

Particolarmente interessanti sono i dati emersi rispetto alle strategie operative che gli istituti hanno attuato insieme alle altre istituzioni, per fronteggiare l'accoglienza dei NAI. Il 53.3% ha preferito condividere le buone pratiche di accoglienza con i colleghi e monitorare sia i bisogni emergenti, sia le risorse e le opportunità presenti nei rispettivi territori di appartenenza (41.8%). Tra le attività previste ha ricevuto un ampio consenso (39.3%) l'attivazione di un servizio di mediazione e orientamento per accompagnare l'inclusione dei NAI nelle prime fasi di accoglienza. Il 36.9% degli istituti ha avviato la partecipazione a tavoli tematici con le istituzioni territoriali, integrati alla stesura di protocolli e linee guida (30.3%). Il 29.5% ha promosso percorsi di formazione per i docenti ed è emersa una buona attività di sensibilizzazione e informazione a livello territoriale (32%) insieme ad un buon lavoro di rete per la gestione dell'emergenza (26.2%) con le istituzioni di zona.

Resta centrale sul piano operativo, il lavoro di costruzione di rete a livello locale che poggia le basi sul bisogno di condivisione tra colleghi delle buone prassi per un'accoglienza efficace, sulla trasmissione dei saperi e delle esperienze acquisite in altri sistemi di accoglienza. L'emergenza diviene un'opportunità educativa per la stessa comunità educante che spontaneamente attiva processi di supporto autosostenendosi, dimostrando quanto la resilienza comunitaria passi per i valori di collaborazione e alleanza reciproca. Risulta necessaria una visione proattiva delle risorse presenti nel territorio, permettendo nell'immediato una pronta risposta nelle prime fasi emergenziali dell'accoglienza. Dunque, se da un lato i dati emersi portano a collocare la rete professionale come punto di forza presente sin dai primi momenti di accoglienza, dall'altro lato mettono in evidenza alcune criticità presenti. Infatti, nonostante negli istituti fosse presente un numero rilevante di stranieri anche nell'anno scolastico 2021/2022, le attività di accoglienza per i NAI non risultano essere ordinarie tra quelle proposte dai Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA). A sostegno di questo dato risulta che i corsi e gli interventi di alfabetizzazione territoriale siano stati tra le azioni meno attivate, entrambe con solo lo 0.8% ed inoltre, tutte le attività formative rivolte ai docenti, per l'accoglienza dei NAI, venivano svolte al di fuori dell'orario curricolare, solo nello 0.8% dei casi avvenivano all'interno. Emerge come probabilmente non sia presente ancora un protocollo standardizzato e funzionale a fronteggiare la fase di prima accoglienza durante le emergenze, che fornisca indicazioni spendibili nell'immediato dalla scuola e dal corpo docente.

Nella penultima sezione del questionario è emerso che solo il 16.4% degli istituti aveva avuto contatti con le scuole di provenienza dei NAI grazie alle figure dei docenti coordinatori di plesso, ai referenti di inclusione e grazie al lavoro svolto dalle segreterie didattiche e amministrative. Tra questi istituti solo il 4.9% si è attivato in occasione dell'emergenza ucraina grazie al supporto di docenti con competenze plurilinguistiche. È dunque possibile osservare una difficoltà nella costruzione di una rete comunicativa con i luoghi di istruzione dei NAI, attribuita all'assenza di personale qualificato a gestire l'arrivo ad anno scolastico avviato a causa di problematiche linguistiche e di comunicazione.

Inoltre, molti istituti riferiscono di non essere riusciti a reperire informazioni riguardo alla scuola di provenienza (per assenza di email e di contatti telefonici) o per la mancata presentazione della documentazione scolastica da parte di alcune famiglie. Dalle informazioni rilevate, infatti, emerge come i nuclei familiari risultino maggiormente impegnati nella ricerca di una sistemazione abitativa, potendosi occupare poco delle questioni scolastiche dei figli. In alcuni casi la famiglia è riuscita a creare un ponte di contatto con le scuole ucraine, facendo da tramite, permettendo ai NAI di seguire le lezioni a distanza grazie agli strumenti e agli spazi che gli istituti italiani hanno messo a disposizione.

Per creare una continuità con le esperienze scolastiche pregresse, gli istituti hanno messo in campo diverse strategie operative grazie all'attivazione del corpo docente, prediligendo le interviste ai familiari e ai tutori accompagnatori, con lo scopo di apprendere il maggior numero di informazioni possibili (104 su 122 istituti intervistati hanno prediletto questa azione), insieme al recupero della storia scolastica dei NAI e alla ricerca di informazioni sul sistema scolastico ucraino (Figura 8). Di contro osserviamo che pochi istituti hanno ritenuto potesse essere rilevante la condivisione della programmazione della scuola di provenienza, attivandosi per creare un ponte comunicativo con gli istituti ucraini. Inoltre risultano tra le azioni non intraprese dagli istituti, il coinvolgimento dei docenti delle scuole di provenienza dei NAI nell'organizzazione didattica e nella partecipazione al consiglio di classe dei docenti della scuola di provenienza.

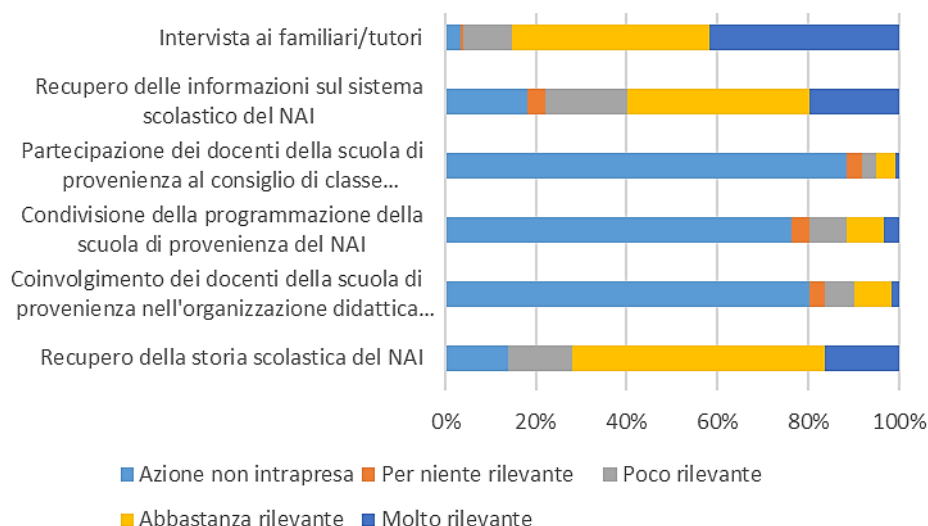


Figura 8. Rilevanza data a ciascuna delle seguenti azioni al fine di creare continuità tra le esperienze scolastiche pregresse e l'arrivo presso gli istituti

Questi dati sicuramente mettono in rilievo la difficoltà a contattare i luoghi di origine, sia per problemi di comunicazione linguistica, sia per assenza di vie di comunicazione, almeno nel primo periodo bellico. Nonostante l'importante divario linguistico, nel complesso gli istituti e il corpo docente si sono attivati prontamente, soprattutto attingendo dal bagaglio di esperienze territoriali pregresse e grazie al supporto della rete delle piccole comunità locali.

5. Discussione e conclusioni

La scuola è un grande spazio d'incontro e di crescita delle persone, un laboratorio di relazioni, una grande palestra di vita. Per educare pienamente all'accoglienza, la scuola deve dunque cercare di essere un luogo e una comunità di accoglienza, non può essere considerata solo come un luogo rigido di trasmissione di conoscenze. Un posto dove si cresce e ci si allena a vivere insieme, si studia e si fa esperienza di incontri. Una scuola di accoglienza riflette su sé stessa e si ripensa, sia a livello culturale che organizzativo, per trasformarsi in luogo di accoglienza che sia inclusiva. Nel mondo scolastico ogni giorno si incontrano storie diverse che attivano percorsi educativi differenti. Pertanto, sarebbe opportuno riflettere sul significato psico-pedagogico delle emergenze nel mondo della didattica, prevedere una conoscenza di base dei principali elementi teorici dei traumi, dello stress, delle differenze linguistiche e culturali, al fine di riconoscere ed accogliere le manifestazioni di disagio tra i banchi di scuola. L'attivazione di percorsi formativi rivolti a promuovere un'accoglienza efficace tra le mura scolastiche, per chi proviene da contesti di guerra, sarebbe opportuno pensarla per tutti i docenti in tempo di pace. Sarebbe appropriato promuovere un'educazione all'accoglienza preventiva e non emergenziale, una formazione assimilata nel tempo e non improvvisata o condizionata dai tempi veloci che l'emergenza ci impone. Sappiamo che l'emergenza è improvvisa, è un parossismo, è caratterizzata da una fase acuta ed inattesa. Abbraccia una serie di processi di varia intensità, contraddistinti da sottili e a volte grandi differenze, è un fenomeno complesso e multifattoriale, una situazione di pericolo che non è stata ancora risolta e può mutare in tempi brevi, può riguardare individui singoli o intere comunità. Dunque, farsi trovare preparati è necessario in un paese di prima accoglienza come l'Italia. Per questo l'educazione all'accoglienza necessita la realizzazione di una progettazione didattica dell'incontro, definita e mirata. Non può esaurirsi in un'iniziativa occasionale, estemporanea, ma dovrebbe essere pensata e programmata. Una buona accoglienza in tempi emergenziali è un risultato possibile di un percorso educativo che riguarda gli stessi insegnanti ed istituti scolastici. È lungo il cammino per disporre di un progetto formativo univoco e altrettanto flessibile da poter abbracciare contesti culturalmente differenti, portando le comunità locali a doversi riorganizzare ogni volta che si presenta un'emergenza (Rapaport, 1962).

Una possibile proposta operativa, a conclusione di questo lavoro, potrebbe tradursi nell'istituzione di un Osservatorio/Laboratorio permanente per l'accoglienza in emergenza, che contenga e sintetizzi le istanze della pedagogia interculturale e della pedagogia dell'emergenza e che abbia il compito di sistematizzare in ottica riflessiva le categorie teoriche e pedagogiche a fondamento delle pratiche, di monitorare l'andamento delle azioni educative e didattiche e di promuovere la ricerca e la formazione. L'obiettivo è di fornire una base di conoscenze costruita nell'ottica della co-progettazione che dia slancio all'implementazione di linee guida condivise delineate in ottica partecipativa. Gli output derivati dal lavoro dell'Osservatorio/Laboratorio permanente potrebbero confluire in un Libro Bianco per l'accoglienza in emergenza, che si discosti dalle caratteristiche prescrittive tipiche dei protocolli standardizzati, lasciando ampio respiro alle esperienze e al continuo dialogo interistituzionale. Quello che si sta definendo è un documento costantemente aperto agli aggiornamenti e alle modifiche, oggetto di discussione e riddiscussione, nel tentativo di costruire un modello che resti in contatto con la realtà scolastica accorciando le distanze e promuovendo una circolarità dialettica tra esperienza e riflessione teorica deweyanamente intesa. Le lacune riscontrate, nella pratica e nella policy, in merito al tema del contrasto alle povertà evidenziano un nucleo centrale, anello di congiunzione tra emergenza e intercultura, che definisce l'orizzonte valoriale verso cui

tendere per pensare e progettare percorsi di educazione all'accoglienza, diffondere una cultura dell'incontro, dell'empatia, della relazione e porsi come driver di resilienza e resistenza nei micro e nei macrocontesti di intervento.

Riferimenti bibliografici

- Annacontini, G. (2022). Pensare l'accoglienza tra cura e rispetto. In G. Annacontini, M. D'Ambrosio, A. P. Paiano, C. Iorio, A. G. Lopez, N. Di Genova, A. Vaccarelli & E. Zizioli, (Eds). *Bambini e bambine in fuga dalla guerra. L'accoglienza scolastica tra pedagogia dell'emergenza e intercultura* (pp. 9-31). Roma: Anicia.
- Annacontini, G., Paiano, A. P., Zizioli, E., & Vaccarelli, A. (2021). L'Atelier di Pedagogia dell'Emergenza: il caso Afghanistan. Una prima prassi di engagement sociale a partire dalle voci dei protagonisti. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagati suggerimenti*, 11(2), 271–291.
- Biesta, G. (2014). Making Pedagogy Public: For the Public, of the Public, or in the Interest of Publicness. In J. Burdick, J. A. Sandlin & M. P. O'Malley, (Eds). *Problematizing Public Pedagogy* (pp. 15–25). London: Routledge.
- Fanon, F. (2007). *I dannati della terra*. Bologna: Feltrinelli.
- Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., & Portera, A. (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Fiorucci, M., & Stillo, L. (2019). La formazione interculturale degli insegnanti tra esperienze, saperi e ricerca sul campo. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(1), 7–21.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità: Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Pollard, T. J. (2014). Education, the Politics of Resilience, and the war on Youth: A Conversation with Brad Evans. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 36(3), 193–213.
- Vaccarelli A. (2017). Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe. *Pedagogia oggi*, 15(2), 341–355.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2006). Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri. *Dipartimento per l'Istruzione Direzione Generale per lo studente Ufficio per l'integrazione degli alunni stranieri*.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007). La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. *Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). Diversi da chi? Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturalità del Miur.

Ministero dell'Istruzione (2022). Nota del 4 marzo 2022. Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione. *“Accoglienza scolastica degli studenti ucraini esuli. Prime indicazioni e risorse”*.

Ministero Dell'Istruzione (2022). Nota del 17 marzo 2022. Orientamenti interculturali. Idee e proposte di integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori.

Ministero Dell'Istruzione (2022). Nota del 24 marzo 2022. Studenti profughi dall'ucraina spunti per la riflessione pedagogica e didattica delle scuole.

Ministero Dell'Istruzione (2022). Nota del 14 aprile 2022. Accoglienza scolastica per gli studenti ucraini. Indicazioni operative.

Rapaport, L. (1962). The state of crisis. Some theoretical considerations. *Social Service Review*, 36, (2), 211-217.

School Education Gateway.

<https://www.schooleducationgateway.eu/it/pub/latest/news/education-support-ua-refugees.htm> (ver.01.09.2023).