

Educational emergencies and resilience in intractable conflicts: some reflections on the Israeli reality

Emergenze educative e resilienza negli *intractable conflicts*: alcune riflessioni sulla realtà israeliana

Silvia Guetta^a

^a *Università degli Studi di Firenze*, silvia.guetta@unifi.it

Abstract

In accordance with Witzum and Kotler (2000), since its birth as a state in 1948, Israel has faced military conflicts, years of terrorism, and daily threats. These events have led to the consideration of this reality as a special context for identifying, analyzing, and proposing clinical and educational actions aimed at dealing with trauma caused by wars and terrorism. Some researchers (Bar Tal, 2004; Salomon, 2003) consider the Israeli reality a context within which the characteristics of intractable conflict have developed. A type of conflict that has significant repercussions in the area of perception of reality, construction of society and vision of the future. In addition to examining these aspects, in the last part, the paper analyzes some models of education in emergencies developed over the years in formal and nonformal education contexts.

Keywords: wars; terrorism; conflict; education; resilience.

Sintesi

In accordo con Witzum e Kotler (2000), sin dalla sua nascita come stato nel 1948, Israele ha dovuto affrontare conflitti militari, anni di terrorismo, minacce quotidiane. Questi eventi hanno portato a considerare questa realtà un contesto particolare per individuare, analizzare e proporre interventi clinici e educativi finalizzati ad affrontare traumi causati dalle guerre e dal terrorismo. Alcuni ricercatori (Bar Tal, 2004; Salomon, 2003) considerano la realtà israeliana un contesto all'interno del quale si sono sviluppate le caratteristiche dell'*intractable conflict*. Una tipologia di conflitto che ha delle ricadute significative nell'ambito della percezione della realtà, la costruzione della società e la visione del futuro. Oltre a prendere in esame questi aspetti, nell'ultima parte, il contributo analizza alcuni modelli di educazione in situazione di emergenze sviluppati negli anni nei contesti di educazione formale e non formale.

Parole chiave: guerre; terrorismo; conflitto; educazione; resilienza.

1. Esperienze storiche di resilienza

Nel corso degli anni Israele ha dovuto, suo malgrado, riconoscere le differenti forme di emergenze a cui è stata chiamata a rispondere sia con un chiaro piano di protezione civile, che con la pianificazione di interventi educativi capaci di attivare risposte resilienti nella necessità di non condizionare negativamente il futuro delle giovani generazioni. La prospettiva di guardare con ottimismo al futuro, reagendo agli eventi in modo responsabile, costruttivo e con un impegno di nuova costruzione sociale, è uno degli aspetti che è possibile individuare all'interno della cultura ebraica. Una visione della vita e di come affrontare le situazioni di sofferenza, aggressione, violenza e distruzione, alla quale la tradizione e la realtà storico-culturale ebraiche hanno voluto sempre rispondere, sviluppando competenze di resilienza (Ius & Milani, 2007).

I primi studi e considerazioni sulle risposte di resilienza dell'infanzia e dell'adolescenza durante e dopo periodo della Shoah, hanno evidenziato che, benché alcuni aspetti traumatici, paure profonde, espressioni implicite di sofferenza permanessero anche in età adulta (Meghnagi, 2005; Wardi, 1993), la speranza, una progettualità di vita futura, la scelta di non farsi condizionare dal male e dalla violenza subita, hanno dato la forza di riorganizzare la vita e andare avanti. Una resilienza che è stata individuata (Guetta, 2019; Ius & Milani, 2007) nell'investimento affettivo, educativo e culturale delle famiglie verso i figli, ma anche nell'impegno attivato immediatamente subito dopo la liberazione dall'occupazione nazifascista, di considerare prioritario la riapertura delle scuole e per dare subito uno spazio protetto ai bambini orfani, rifugiati, sopravvissuti alle violenze e alle paure delle persecuzioni. Realtà educative accoglienti e fortemente intenzionate a far riscoprire il significato della vita, la voglia di vivere e dell'importanza di guardare al futuro (Ithai, 2006; Luzzatto, 2018; Bacchi & Roveri, 2016).

Il ponte tra le nefaste esperienze della Shoah e la riflessione condotta sulla realtà israeliana è dato dal fatto che gran parte della popolazione ebraica europea sopravvissuta alla guerra aveva scelto di emigrare nell'allora Palestina mandataria (Simoni, 2018) una parte della quale diventerà Stato d'Israele. La collocazione geografica dello Stato di Israele, la cui grandezza corrisponde a quella di una regione italiana, come la Lombardia o la Toscana, lo porta ad essere una realtà nazionale, la cui indipendenza, sancita dall'Assemblea delle Nazioni Unite con la risoluzione 181 del 29 novembre 1947, viene subito minacciata dagli Stati vicini che non ne riconoscono la legittimità. Questa condizione di minaccia e precarietà ha fatto sì che Israele si trovasse in una condizione di continuo pericolo di sopravvivenza. Nel corso dei decenni si sono quindi susseguiti attentati, violenze, guerre che hanno richiesto di indagare quali potessero essere le strategie per prevenire nelle giovani generazioni l'insorgenza di disturbi causati da questi eventi traumatici.

È possibile individuare un'ampia letteratura (Abel & Friedman, 2009; Hamiel, Wolmer, Spirman, & Laor, 2013; Sagi-Schwartz, Seginer, & Abdeen, 2008;) incentrata sulla comprensione delle conseguenze derivanti l'esposizione cronica a esperienze di guerra la cui paura non è determinata solo dalla sconfitta e dalle sue conseguenze, ma anche dalla eliminazione completa, viste e minacce, la sproporzione di forze, risorse economiche e di alleanze dei Paesi confinanti.

Questa realtà emergenziale viene studiata da alcuni ricercatori come Bar Tal (2000), Coleman (2003) e Salomon (2004) anche sotto il profilo delle ricadute in ambito sociopsicologico ed educativo. Gli autori ritengono che il conflitto che ormai si protrae da decenni, possa essere definito come *intractable conflict*, la cui caratteristica è quella di essere presente da oltre venticinque anni e di fare uso di una serie di credenze e di riferimenti politici, sociali e culturali finalizzate a dimostrare la reciproca incompatibilità a

riconoscere l'altra realtà, grupale o nazionale, come una realtà con la quale è impossibile trovare una soluzione.

All'interno di questa realtà assume un importante ruolo il mantenimento della cultura del conflitto che è dimostrata da credenze sociali di memoria collettiva, dall'*ethos* del conflitto e da un orientamento collettivo delle emozioni di ostilità e sfiducia (Bar Tal, 2000). I conflitti intrattabili si presentano carichi di violenza e occupano un posto centrale nella vita delle società perché raccolgono l'interesse e la preoccupazione della gente. Infine, i conflitti intrattabili sono accompagnati da forti emozioni, che vanno dalla paura alla rabbia, dall'incertezza alla fiducia in sé stessi collettiva e dall'orgoglio all'odio (Salomon, 2003).

Coleman (2003) individua tre caratteristiche di conflitti intrattabili quelle che si attivano a livello interpersonale; quelle che si vengono a costituire tra gruppi contrapposti all'interno di una società in riferimento a scelte politiche, sociali e culturali differenti; quelle che si vengono a determinare, come nel caso di Israele e Palestina o dell'India e del Pakistan sul controllo della regione del Kashmir, con una storia che unisce gli elementi sempre più comuni di terrorismo, militanza religiosa, movimenti per l'indipendenza locale e minaccia nucleare (ibidem).

L'intransigenza, la complessità sociale, stratificata nel corso della storia e i traumi associati a questi fenomeni rappresentano una sfida sostanziale ai modelli di gestione e soluzione dei conflitti proposti dai professionisti della mediazione (Galtung, 1989) e, contemporaneamente, dal punto di vista pedagogico, la realtà israeliana ha essenzialmente messo a fuoco due aspetti: l'educazione alla pace (Bar Tal, 2004; Guetta, 2013; Salomon, 2003) e l'educazione in situazione di emergenza per prevenire l'insorgenza di traumi, promuovere situazioni di benessere e depotenziare la circolarità dei discorsi e dei comportamenti di odio.

Per questioni di spazio, in questo contributo, verrà analizzata la questione relativa alle tipologie di interventi educativi in situazione di emergenza.

2. Bambine e bambini israeliani esposti al terrore: alcune esperienze di intervento educativo

Molti studi sperimentali sono stati condotti da psicologi israeliani sugli effetti dei traumi legati alla guerra su bambini e adolescenti. I ricercatori israeliani hanno tentato di capire come i bambini e gli adolescenti potessero reagire e affrontare uno stile di vita costellato da situazione violente fortemente critiche.

Laor et al. (1996) ha condotto uno studio in seguito a quanto avvenuto durante la Guerra del Golfo del 1991, quando cinque attacchi missilistici colpirono i quartieri densamente popolati nella zona di Tel Aviv senza che, per accordi internazionali, lo stato di Israele potesse difendersi. Le interviste sono state condotte a tre tipologie di target: alle famiglie sfollate dopo che le loro abitazioni erano state danneggiate; alle famiglie non danneggiate residenti nello stesso quartiere; e alle famiglie di una città lontana che era stata minacciata, ma non attaccata. Duecentotrenta bambini in età prescolare e le loro madri sono stati i soggetti dello studio. Sono state condotte interviste con le madri per valutare i loro sintomi, i sintomi dei loro figli, la coesione familiare e l'adattabilità.

Il gruppo di madri sfollate ha riportato reazioni sintomatiche più gravi rispetto alle madri non localizzate e minacciate. Allo stesso modo, i bambini sfollati erano più sintomatici di altri bambini su scale che valutavano i problemi di comunicazione, separazione,

cambiamenti di umore, paure, difficoltà di sonno, sintomi regressivi, tensione, aggressività e ansia. Nel complesso, i bambini sfollati mostravano più sintomi di esternalizzazione e di stress, mentre i sintomi di questi bambini di cinque anni erano meno dipendenti rispetto ai bambini di tre o quattro anni dalla sintomatologia della madre. Lo studio ha anche rilevato che è la coesione della famiglia che determina la sua capacità di sopportare eventi stressanti (Laor et al., 1996).

La ricerca di Laor et al. (1997) ha poi avuto un follow-up dopo trenta mesi per valutare i cambiamenti sintomatici nel tempo e ottenere uno sguardo più attento alla capacità di controllo dello stress materno. A distanza di trenta mesi, i risultati dello studio hanno mostrato una significativa diminuzione dei sintomi di stress dei bambini sfollati. Ciò può essere spiegato dalla ricomposizione di attività regolari e di sostegni sociali, come scuole e agenzie di quartiere, che hanno contribuito a facilitare una riduzione della sintomatologia infantile. Tuttavia, nessuna diminuzione significativa dei sintomi è stata trovata nel gruppo di madri sfollate. Inoltre, i sintomi dei bambini più piccoli (tre e quattro anni) sono rimasti altamente correlati con i sintomi generali delle loro madri, mentre i bambini più grandi non erano correlati con le loro madri a trenta mesi di distanza dalla guerra (ibidem).

Gli autori suggeriscono che un bambino più piccolo, che è più dipendente dalla capacità di una madre di filtrare gli stimoli stressanti, è più colpito quando questa non è in grado di esercitare la sua capacità tampone. I genitori fungono da modello per i loro figli e, a loro volta, i bambini imitano i loro comportamenti (Klingman, 2006). I risultati di entrambi gli studi sottolineano l'importanza di valutare i singoli sintomi, la diade genitore-bambino, l'adattabilità della famiglia e la vicinanza al trauma di massa. Inoltre, lo studio di follow-up ha messo in evidenza che una rapida ricostituzione dei sostegni sociali possa prevenire malfunzionamenti a lungo termine e sintomatologia post-traumatica (Abel & Friedman, 2009).

In un'altra ricerca del 1982, avviata dieci giorni dopo l'inizio delle operazioni militari israeliane *Pace per la Galilea* progettata per rimuovere la minaccia delle postazioni degli hezbollah al confine tra Libano e Israele, vennero intervistati 700 studenti che vivevano nella città settentrionale di Kiryat Shmona. L'indagine era finalizzata a riconoscere le reazioni alla minaccia dei bombardamenti e ai metodi utilizzati dai loro insegnanti per facilitare la riduzione dello stress (Shapira, 1988). Prima dello studio, gli studenti avevano vissuto in rifugi per diversi giorni ed erano appena tornati a scuola. Gli insegnanti avevano partecipato a una serie di corsi di formazione offerti dal Servizio di consulenza psicologica di Kiryat Shmona per preparare il ritorno dei loro studenti. La maggior parte degli studenti ha riferito un alto grado di stress, tra cui l'incapacità di concentrarsi sul lavoro scolastico, la paura all'arrivo di ogni *boom* e la preoccupazione per i soldati israeliani in servizio. I ricercatori hanno scoperto che la maggior parte del tempo trascorso in classe durante la guerra si concentrava sulle storie dei bambini nei rifugi e sugli aggiornamenti o sulle spiegazioni dei relativi eventi attuali. Altro tempo veniva impiegato per incanalare lo stress attraverso giochi, mestieri e giochi di ruolo; nel complesso, gli studenti hanno riferito una diminuzione dello stress quando si sentivano impegnati in queste attività, sostenendo l'idea che la scuola è un luogo centrale per recuperare la propria centralità (Shapira, 1988).

Nel settembre 2000, per un periodo che è durato in modo intensivo fino al 2003, ma con strascichi fino al 2004, un'ondata di violenza terroristica, nota come *Intifada di al-Aqsa* (Vercelli, 2020) ha colpito ogni luogo israeliano. In quegli anni, gli attacchi terroristici contro la popolazione israeliana sono stati caratterizzati da attentati suicidi negli autobus, nei supermercati, nelle discoteche, detonazioni lungo le strade, assalti a case private, alberghi, ristoranti ed edifici pubblici, rapimenti e sequestri di ostaggi e sparatorie in auto

(Zeidner, 2005). Nel tentativo di esplorare le differenze individuali nella percezione della violenza politica, nelle strategie per far fronte a una situazione di continua paura e nelle capacità adattive dei ragazzi, Zeidner (2005) ha raccolto dati su un campione di 227 alunni del nono e decimo anno di scuola che vivevano nel centro di Haifa, città al nord di Israele caratterizzata dalla storica convivenza pacifica tra differenti appartenenze etniche e religiose. Nessuno degli adolescenti è stato ferito da un attacco terroristico, tuttavia, si sentivano tutti sotto minaccia di attacco e molti di loro hanno riferito di conoscere le vittime del terrore.

Anche se lo studio ha rilevato che una varietà di strategie di *coping* sono state impiegate, in relazione alle emozioni provate sia quando la situazione era *silenziosa*, che quando sentivano le sirene delle ambulanze, la maggior parte degli adolescenti ha cercato di alleviare l'ansia con la distrazione emotiva e il coinvolgimento in attività divertenti (Zeidner, 2005). Gli adolescenti che avevano livelli di ansietà più alta erano anche i più gravemente sintomatici e riportavano una maggiore frequenza di stati d'animo negativi.

Come per i bambini più piccoli studiati in altri studi, è stato visto che il controllo percepito sul proprio stato emozionale può essere un importante inibitore dello stress. Consente a una persona di rispondere meno severamente all'esposizione dei traumi e accelera il recupero (Flashman, 2003; Klingman, 2006). Nel complesso, gli adolescenti nello studio tendevano a rispondere con alti livelli di adattabilità. Ciò può essere dovuto a un effetto accomodante in cui lo stress diminuisce nel tempo a causa dell'esposizione prolungata agli attacchi terroristici (Zeidner, 2005).

3. Modelli di intervento educativo in situazione di emergenza

Fin dai primi anni della sua fondazione, lo stato di Israele ha posto lo sviluppo della psicologia scolastica e della consulenza per l'orientamento tra le priorità delle politiche scolastiche (Abel & Friedman, 2009). Il primo dipartimento di psicologia è stato istituito dalla Hebrew University di Gerusalemme nel 1957 e, a partire dalla metà degli anni Sessanta altre Università israeliane si sono interessate al problema (Raviv, 1984). Nel corso degli anni, i consulenti scolastici hanno orientato due terzi del loro lavoro fornendo servizi di consulenza e un terzo rivolto a sotto-progetti di insegnamento come abilità di studio, educazione sessuale e abuso di sostanze (Klingman, 1992).

All'interno di questo quadro il personale di supporto alle scuole ha gradualmente inserito nei suoi interventi, i programmi per educare a come saper rispondere alle situazioni di emergenza, con l'obiettivo primario di preparare gli studenti ad affrontare la guerra o gli attacchi in arrivo e di depotenziare forme di stress e di ansia. Le scuole dovevano quindi fornire programmi di pre-intervento primario per insegnare ai ragazzi i piani di sicurezza e le operazioni logistiche come usare, ad esempio, un rifugio antiatomico. A questi si affiancavano gli interventi secondari caratterizzati da una precoce identificazione dei bisogni e un'immediata consulenza di emergenza (Klingman, 1992).

In seguito, un altro tipo di programma è stato sviluppato dal Ministero dell'Educazione volto a poter rispondere in modo costruttivo alla violenza e a migliorare il clima educativo. L'originalità della proposta educativa consisteva nel creare le condizioni in cui esperti e studenti che erano stati vittime di azioni traumatiche, lavorassero insieme nell'individuare come uscire dal disagio e attuare comportamenti di benessere sociale durante le attività scolastiche.

I ricercatori interessati a studiare il trauma causato da guerre o situazioni terroristiche, hanno identificato tre tipi di coping: *problem-focused coping*, *emotion-focused coping* e *avoidance coping* (Zeidner, 2005). Queste distinzioni sono state riprese anche da psicologi israeliani che hanno condotto studi con popolazioni traumatizzate. Affrontare i problemi in modo mirato significa indagare una situazione minacciosa o dannosa; mentre l'approccio incentrato sulle emozioni è diretto principalmente a gestire le proprie risposte interne ed emotive per far fronte a una situazione stressante. Evitare il coping o la difesa serve a smussare la reattività emotiva ed evitare la radice dello stress (Klingman, 2006; Zeidner, 2005; Zeidner, Klingman, & Itskowitz, 1993). È stato notato che l'efficacia di specifici meccanismi di coping dipende dalla gravità del contesto e da una particolare personalità. Tuttavia, un ampio repertorio di modi di far fronte può favorire la capacità adattiva della persona (Klingman, 2006; Zeidner et al., 1993). In generale, questi meccanismi fanno luce su molti dei predittori che influenzano la capacità di un bambino o di un adolescente di adattarsi all'indomani di un attacco terroristico.

Oltre all'adattamento di specifici meccanismi di coping, i bambini cercano il significato personale, la sicurezza e un senso di connessione con gli altri quando affrontano un trauma (Flashman, 2003). Un bambino può essere in grado di accedere ai suoi meccanismi di difesa, attivare forme di resilienza, ma di sentirsi sopraffatto dal dolore. Tuttavia, sviluppare un senso di sicurezza implica acquisire la proprietà o riscoprire che il sé è più grande del dolore che esiste.

Nel cercare la sicurezza, i bambini devono avere chiarezza su cosa aspettarsi dal mondo degli adulti e acquisire la sensazione che gli altri bambini stanno vivendo l'incertezza e il dolore. Qui, l'idea che *Io* possa contenere *il mio dolore* può trasformarsi nella convinzione che *noi* possiamo contenere *il nostro dolore*. Una volta che la sicurezza e la connessione sono padroneggiate, i bambini possono essere in grado di dare voce al significato della loro esperienza. Spesso, questo significato implica esprimere la protesta, rabbia con gli adulti, il senso di avere diritto a un mondo migliore, il tradimento da parte degli adulti che non li proteggono, la paura di dover fare affidamento su questi adulti e la disperazione con il mondo dei loro genitori (Flashman, 2003). Quando si scopre il significato, un bambino si confronta con la realtà.

I bambini che sperimentano un'esposizione multisensoriale alla violenza possono sviluppare credenze catastrofiche, vivere con costante paura del pericolo imminente e lottare con le contraddizioni nei valori che sono stati instillati durante la loro vita quotidiana normale. Queste interruzioni possono interferire con lo sviluppo o portare a comportamenti regressivi (Klingman, 2006). Di conseguenza, i bambini possono esternare atti aggressivi di violenza, lottare con la regolazione delle emozioni o la capacità di formare relazioni intime nell'adolescenza e nell'età adulta. Nel mezzo di una crisi, i genitori possono avere maggiori aspettative che i bambini si prendano cura di sé stessi o dei loro fratelli più piccoli e sono spesso costretti ad acclimatarsi con approcci costruttivi. Inoltre, sono a rischio di traumatizzazione secondaria quando i genitori diventano sintomatici, emotivamente non disponibili o economicamente incapaci di fornire bisogni di base. Molti bambini israeliani sostengono anche la minaccia di affrontare l'assenza fisica di un genitore o di un fratello quando vengono chiamati al servizio militare obbligatorio. Quando si verifica l'evacuazione o ai civili viene ordinato di ritirarsi, i bambini affrontano la perdita di supporti sociali e di relazioni tra pari. Durante questo periodo, devono creare narrazioni per sostituire le immagini violente e distruttive a cui hanno assistito (ibidem). Con questi rischi in mente, è importante ricordare che i risultati positivi di esperienze difficili piantano il seme per l'ottimismo per quanto riguarda i futuri eventi difficili. La capacità naturale di un

bambino di sostenere la resistenza, imparare e crescere dalle avversità è il fondamento su cui i medici possono basare il loro lavoro.

Klingman e Cohen (2004), rifacendosi alla loro proposta di interventi multisistemici, indicano che in tempi di crisi, gli interventi dovrebbero avvenire con immediatezza e prossimità o il più vicino possibile all'ambiente naturale del bambino. La ricerca ha dimostrato che è anche meglio evitare di separare i bambini e i genitori durante l'evacuazione e la ritirata nei rifugi. Dovrebbe essere incoraggiato un senso di comunanza e la popolazione colpita dovrebbe essere trattata in un contesto di gruppo. Alle persone devono essere trasmessi discorsi di aspettativa positiva e senso di speranza per favorire un recupero rapido delle proprie capacità. I trattamenti dovrebbero essere semplificati, gli obiettivi dovrebbero essere chiari e le risposte allo stress normalizzate. I medici dovrebbero coinvolgere le persone in azioni mirate al fine di contrastare i sentimenti di impotenza e facilitare un senso di padronanza o controllo. Gli interventi devono tutti seguire il principio di continuità che controbatte l'interruzione della vita quotidiana da parte del disastro e preserva le continuità funzionali, storiche e interpersonali delle persone a tutti i livelli (ibidem).

Comprendendo la necessità di un approccio sistemico globale e riconoscendo che le emergenze nazionali si verificano frequentemente in Israele, il *Cohen-Harris Center* ha sviluppato il suo Programma di resilienza urbana. Questo programma completo, orientato a rafforzare la resilienza civile e preparare la popolazione a far fronte alle conseguenze dei disastri, è stato implementato prima a Tel Aviv (nel 1991) e dal 2010 in 18 città. Negli anni è stato considerato il programma pilota nazionale del Ministero della Difesa *Home Front*. Il modello opera in aree a rischio formando reti coordinate di team multidisciplinari e multi-sistemici con chiare linee di comando e controllo (Laor et al., 1997). I piani di intervento sono posti su tre livelli: l'esperienza diretta del bambino, il legame tra il funzionamento della famiglia e l'adattamento dei bambini e le preoccupazioni sociali/ambientali (Klingman, 2006).

La visione del mondo di questo programma, centrato un intervento sistemico, comprende percezioni della sanità pubblica e dell'amministrazione, del capitale della comunità e della resilienza e dell'educazione preventiva. Il programma aiuta le comunità sotto minaccia di ostilità a sviluppare flessibilità funzionale e sociale e fornisce i mezzi per far fronte al disagio e ai traumi. In questo modello, l'autorità locale funge da centro di comando per la preparazione alle emergenze e la resilienza della popolazione si sviluppa durante i tempi di routine, attraverso attività quotidiane che sono parte integrante della routine urbana (Henstra, 2010). Le risorse individuali, comunitarie e organizzative sono identificate e potenziate e il capitale sociale viene sviluppato e promosso. Gradualmente, all'interno della comunità e delle sue istituzioni si costruiscono ponti interistituzionali e inter-organizzativi. Questi ponti sociali, gestiti da una gerarchia unificata, costituiscono una meta-comunità di istituzioni, organizzazioni e comunità all'interno di una rete di resilienza che collega le città in tutto il paese (Klingman, 2006).

Differentemente dai modelli sopra considerati, quello proposto da Angelica Edna Calò Livnè si è andato costruendo osservando e modellizzando le esperienze professionali della ricercatrice con le risorse, le potenzialità espressive e comunicative dei ragazzi. Italiana di nascita, poi cittadina israeliana dall'età di vent'anni, è una donna di grande energia, profonda umanità, desiderosa di pace e ricca di competenze artistiche, come il teatro, la musica e la danza. Nel corso degli anni si è impegnata a sviluppare per sé stessa e per gli altri, l'amore per il bello, ma anche la curiosità, la sensibilità, l'entusiasmo per la vita il bisogno di vivere insieme, indipendentemente dalla provenienza. La forza della proposta

educativa di Angelica Edna Calò Livnè è nell'utilizzare le competenze educative e artistiche per la costruzione di percorsi di incontro, dialogo e convivenza di ragazzi provenienti da differenti realtà culturali, etniche, religiose e locali. Un modello che aiuta a elaborare lo stress, la paura e l'ansia dal nemico creando situazioni in cui i conflitti si affrontano e si risolvono solo tirando fuori paure, stereotipi e pregiudizi e attraverso le numerose esperienze che il teatro può offrire.

“Erano i tempi della seconda intifada. Tempi di disperazione, sgomento, paura, delusione verso chi ci aveva fatto sperare in una pace vicina mentre armava di cinture esplosive eserciti di giovani che creavano intorno a loro, giorno dopo giorno, distruzione e sciagura” (Calò Livnè, 2011, p. 9). Il progetto *Per disegnare un sorriso sul volto* iniziò con cinquanta ragazzi colpiti dal terrorismo. Parte dell'esperienza venne condotta a Caletta, nei pressi di Livorno. Ad accompagnare Calò Livnè c'era il marito, anche lui educatore, Yehuda Livnè, ma soprattutto i ragazzi del teatro, arabi, ebrei, drusi e circassi che si erano offerti volontari in questa impresa assolutamente nuova e misteriosa. Da qui un altro elemento del modello educativo da proporre in situazione post traumatica: uno spazio per la comunicazione e lo scambio tra ragazzi formati alla conoscenza dell'arte espressiva, al gioco, alla positività, all'ottimismo e alla creatività, e i bambini che vivono le esperienze traumatiche di terrorismo. Contemporaneamente a questa esperienza si forma quindi *La Compagnia Arcobaleno* e più tardi lo spettacolo, che nato dagli interrogativi e dai bisogni dei ragazzi esposti ogni giorno ai rischi della guerra e del terrorismo, prese nome dalla prima parola della Bibbia *Beresheet* (Calò Livnè, 2005).

È un messaggio che paradossalmente arriva proprio da una terra dove la pace non c'è anche se le persone la cercano ogni giorno, dove viene sperimentata sulla propria pelle la paura della morte, l'orrore anche nella quotidianità. Un lavoro anche di autoeducazione che *impone* di continuare a credere nella positività, di continuare a sperare, “di non arrendersi al male, al terrore e all'impulso di reagire in un modo che non rispecchierebbe il proprio spirito” (Calò Livnè, 2011, p. 10).

4. Conclusioni

Il contributo si presenta come una riflessione in progress su una realtà estremamente particolare quale essere quella israeliana. Ne emerge una riflessione interessante sul constatare che le condizioni di continua precarietà e mancanza di sicurezza per la propria vita e quella dei propri cari, ma anche per quella degli amici e dei conoscenti, non ha indebolito la volontà di costruire una società democratica, alla ricerca della pace della convivenza e del benessere.

Riferimenti bibliografici

- Abel, R. M., & Friedman, H. (2009). Israeli School and Community Response to War Trauma. *School Psychology International*, 30, 265–281.
- Bacchi, M., & Roveri, N. (2016). *L'età di transito e del conflitto: bambini e adolescenti tra guerre e dopoguerra*. Bologna: Il Mulino.
- Bar Tal, D. (2000). *Shared beliefs in a society Social psychological analysis*. Thousand Oaks: Sage.

- Bar Tal, D. (2004). Peace Education in Societies Involved in Intractable Conflicts. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook on peace education* (pp. 21-43). New York, NY: Psychology Press.
- Calò Livnè, A. E. (2005). *Giù le maschere: il bene è in ognuno di noi*. Milano: Procedi.
- Calò Livnè, A. E. (2011). *Una voce ha chiamato e sono andata*. Milano: Procedi.
- Coleman, P. T. (2003). Characteristics of Protracted, Intractable Conflict: Toward the Development of a Metaframework—I. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 9(1), 1–37.
- Flashman, A. (2003). Israeli and Palestinian Teachers Learn About Children and Trauma: Security, Connection and Meaning. In O. Ayalon, M. Lahad, & A. Cohen (Eds.), *Community Stress Prevention*, Volume 5. (pp. 69–81). Israel: CSPC.
- Galtung, J. (1989). *Palestina/Israele: una soluzione nonviolenta?* Casale Monferrato: Sonda.
- Guetta, S. (2013). *La voce della pace viene dal mare*. Roma: Aracne.
- Guetta, S. (2019). Perché siamo diversi? Come le leggi razziali hanno cambiato la vita dei bambini e dei ragazzi ebrei fiorentini. *Rivista di storia dell'educazione*, 2, 73–94.
- Hamiel, D., Wolmer, L., Spirman, S., & Laor, N. (2013). Comprehensive Child-Oriented Preventive Resilience Program in Israel Based on Lessons Learned from Communities Exposed to War, Terrorism and Disaster. *Child Youth Care Forum*, 42, 261–274.
- Henstra, D. (2010). Evaluating local government emergency management programs: What framework should public managers adopt? *Public Administration Review*, 70, 236–246.
- Ithai, J. I. (2006). *Anni in fuga: i ragazzi di Villa Emma a Nonantola*. Firenze-Bologna: Giunti.
- Ius, M., & Milani P. (2007). La storia di Erika: Spunti per una riflessione sui nessi tra educazione familiare e resilienza. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 47–64.
- Klingman, A. (1986). A Five Level Model of Intervention: School Psychology. *Professional Psychology: Research and Practices*, 17(1), 69–74.
- Klingman, A. (1992). The Contribution of School Mental Health Services to Community-Wide Emergency and Reorganization Management During the 1991 Gulf War. *School Psychology International*, 13, 195–206.
- Klingman, A. (2006). Children and War Trauma. In K. Renninger, I. Sigel, D. William, & R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Volume 4. Child Psychology in Practice* (pp. 619-652). New York: John Wiley and Sons.
- Klingman, A., & Cohen, E. (2004). *School-Based Multisystemic Intervention for Mass Trauma*. New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Laor, N., Wolmer, L., Mayes, L., Gershon, A., Weizman, R., & Cohen, D. (1997). Israeli Preschool Children Under Scuds: A 30-Month Follow-Up. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(3), 349–356.

- Laor, N., Wolmer, L., Mayes, L., Golomb, A., Silverberg, D., Weizman, R., & Cohen, D. (1996). Israeli Preschoolers Under Scud Missile Attacks: A Developmental Perspective on Risk-Modifying Factors. *Archives of General Psychiatry*, 53(5), 416–423.
- Luzzatto, S. (2018). *I bambini di Moshè: gli orfani della Shoah e la nascita di Israele*. Torino: Einaudi.
- Meghnagi, D. (2005). *Ricomporre l'infranto: l'esperienza dei sopravvissuti alla Shoah*. Venezia: Marsilio.
- Raviv, A. (1984). School Psychology in Israel. *Journal of School Psychology*, 22, 323–333.
- Rubin Suleiman, S. (2015). *Post Holocaust France and the Jews, 1945-1955*. New York: New York University Press.
- Sagi-Schwartz, A., Seginer, R., & Abdeen, Z. (2008). Chronic exposure to catastrophic war experiences and political violence: Links to the well-being of children and their families. *International Journal of Behavioral Development*, 32(4), 257–259.
- Salomon, G. (2004). Does peace education make a difference in the context of an intractable conflict? *Peace and Conflict*, 10(3), 257–274.
- Salomon, G., & Cairns, E. (2004). *Handbook on peace education*. New York Hove: Psychology Press.
- Shapira, D. (1988). Stress Reduction Amongst Pupils During the “Peace for Galilee” War. *Community Stress Prevention*, 87-95.
- Simoni, M. (2018). Intrecci traumatici, Storia, memoria e identità nazione nelle scuole israeliane e palestinesi. *Passato e Presente*, 25, 45–68.
- Vercelli, C. (2020). *Storia del conflitto Israele Palestinese*. Roma-Bari: Laterza.
- Wardi, D. (1993). *Le candele della memoria: i figli dei sopravvissuti dell'olocausto*. Firenze: Sansoni.
- Witzum, E., & Kotler, M. (2000). Historical and Cultural Construction of PTSD in Israel. In A. Shalev, R. Yehuda, & A. McFarlane (Eds.), *International Handbook of Human Response to Trauma* (pp. 389–395). New York: Plenum.
- Zeidner, M. (2005). Contextual and Personal Predictors of Adaptive Outcomes Under Terror Attack: The Case of Israeli Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(5), 459–470.
- Zeidner, M., Klingman, A., & Itskowitz, R. (1993). Children's Adjective Reactions and Coping Under Threat of a Missile Attack: A Semiprojective Assessment Procedure. *Journal of Personality Assessment*, 60(3), 435–457.