

A11
xxx

La voce della pace viene dal mare

La pace inizia costruendo insieme la rotta e il percorso da fare, si realizza lavorando insieme, condividendo gli stessi spazi di vita, si concretizza comprendendo il valore e la bellezza della vita in ogni momento della nostra esistenza, si sostiene vivendo nel rispetto di se stessi e degli altri. Il testo, diviso in due parti, si apre con una riflessione sugli aspetti teorici e metodologici dell'educazione alla pace e l'analisi del progetto *Sails for Peace*, realizzato con giovani ed educatori israeliani e palestinesi. La seconda parte considera invece con una prospettiva internazionale esperienze di sviluppo umano, intercultura e diritti umani.

Contributi di Haneen Abu Sada, Paolo Anselmi, Merav Bat-Gil, Alice Binazzi Daniel, Silvia Capaccioli, Maria Rosa Chalà Alencastro, Ilaria D'Argenio, Dionisia del Carmen Téllez Salinas, Ana Filipovska, Magnino Magni, Valerie Meza, Maria Victoria Novales Escobar, Luciana Oliveira de Sousa, Anna Maria Ragno, Rami Andrei Rodan, Eran Shavit, Cristina Simonetti, Charlie Zeidan.



Silvia Guetta, professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Firenze con Ph.D in Teoria e storia dei processi formativi, insegna Pedagogia generale, Pedagogia della marginalità ed Educazione alla pace. È referente per l'Ateneo di Firenze degli accordi di collaborazione scientifica con le Università Israeliana di Tel Aviv e Palestinese di Al-Quds; è coordinatrice della rete dei saperi della Cultura di Pace per la Cattedra Transdisciplinare UNESCO "Sviluppo Umano e Cultura di Pace" dell'Università di Firenze e membro della rete internazionale INEE.

In copertina

North head lighthouse, Washington.

ISBN 978-88-548-5215-0



9 788854 852150

euro xx,00

La voce della pace viene dal mare a cura di S. Guetta

ARACNE

LA VOCE DELLA PACE VIENE DAL MARE

ESPERIENZE DI COOPERAZIONE
E RICERCA INTERNAZIONALI
PER LA CONVIVENZA TRA LE CULTURE,
I DIRITTI E LO SVILUPPO UMANO

a cura di
Silvia Guetta



$\frac{A\Gamma}{xxx}$

La voce della pace viene dal mare

Esperienze di cooperazione e ricerca internazionali per la
convivenza tra le culture, i diritti e lo sviluppo umano

a cura di
Silvia Guetta

Contributi di

Haneen Abu Sada
Paolo Anselmi
Merav Bat-Gil
Alice Binazzi Daniel
Silvia Capaccioli
Maria Rosa Chalà Alencastro
Ilaria D'Argenio
Dionisia del Carmen Téllez Salinas
Ana Filipovska
Magnino Magni
Valerie Meza
Maria Victoria Novales Escobar
Luciana Oliveira de Sousa
Anna Maria Ragno
Rami Andrei Rodan
Eran Shavit
Cristina Simonetti
Charlie Zeidan



Copyright © MMXII
ARACNE editrice S.r.l.

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

via Raffaele Garofalo, 133/A-B
00173 Roma
(06) 93781065

ISBN 978-88-548-5215-0

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: ottobre 2012

*Per Rami,
perché il vento del mare
e la luce della pace
non hanno confini*

13 *Prefazione*

15 *Introduzione*

19

PARTE I

Dentro le rotte della pace

21 **Capitolo I**

Contesti, teorie e aspetti metodologici

1.1. Educazione alla pace e cultura di pace, 21 – 1.2. Teorie e ricerche sull'educazione alla pace, 36 – 1.3. Prospettive di intervento, 47

65 **Capitolo II**

Il mare come ambiente per la pace

2.1. Premessa, 67 – 2.2. Un progetto originale: *Sails for Peace*, 69 – 2.3. La formazione degli educatori, 85 – 2.4. L'esperienza: un weekend di navigazione e di pace, 93

103

PARTE II

**Esperienze di cooperazione e ricerca internazionali
per la convivenza tra le culture,
i diritti e lo sviluppo umano**

105 **Capitolo III**
Diritti umani

3.1. *Children's Rights e Child Protection. La ricerca internazionale per la difesa dei diritti di bambine, bambini e adolescenti*
di Alice Binazzi Daniel

3.1.1. Introduzione, 105 – 3.1.2. Human Rights e Children's Rights, 107 – 3.1.3. Child Protection, 115 – 3.1.4. La ricerca internazionale per la difesa dei diritti di bambine, bambini e adolescenti, 117

3.2. *African Refugees in Israel – A Safe Place ?*
di Merav Bat-Gil

3.2.1. Refugees and Asylum seekers in Israel, 132 – 3.2.2. Background, 133 – 3.2.3. ASSAF – Aid Organization for Refugees and Asylum Seekers in Israel, 135 – 3.2.4. *The Israeli society, 2012*, 138 – 3.2.5. *Daily life in Israel, subjected to xenophobia and hatred*, 139 – 3.2.6. *ASSAF's team and the Israeli society*, 140

3.3. *Special Experiences of Peace & Democracy and women development*
di Haneen Abu Sada

3.3.1. PCPD Mission and Vision, 143 – 3.3.2. Experience and activities, 145

151 **Capitolo IV**
Cultura di Pace e intercultura

4.1. *I saperi delle donne della Comunità Sutiava di León, Nicaragua: nuove coordinate teoriche e proposte operative*
di Anna Maria Ragno

4.1.1. Introduzione, 151 – 4.1.2. La “matrifocalità” della famiglia sutiava, 155 – 4.1.3. Nuove coordinate teoriche per lo sviluppo umano locale della mujer, 161 – 4.1.4. I saperi della mujer sutiava, 167 – 4.1.5. Proposte operative per lo sviluppo turistico della comunità sutiava, 169

- 4.2. *La interculturalidad, el género, la pobreza y la equidad desde la perspectiva de la mujer ecuatoriana*
di Maria Rosa Chalà Alencastro
- 4.2.1. Interculturalidad, 179 – 4.2.2. Ecuador Intercultural, 180 –
4.2.3. Situación del género femenino, 181 – 4.2.4. Situación de la
pobreza, 182 – 4.2.5. Reflexiones, 192
- 4.3. *Istituzioni educative e comunità socio-territoriale: il
programma “Educa a tu hijo”, Cuba*
di Paolo Anselmi
- 4.3.1. Introduzione, 195 – 4.3.2. Famiglia, scuola, comunità:
triangolo-base per educare ai valori, 198 – 4.3.3. Il programma
“Educa a tu hijo” ed i suoi risultati effettivi: un progetto educativo
“non istituzionale” con caratteristiche di intersettorialità, 201
- 4.4. *L'autogestione in educazione: il caso del movimento
giovanile sionista in Messico*
di Eran Shavit
- 4.4.1. Introduzione ai movimenti giovanili ebraici, 205 – 4.4.2. Un
modello di movimento giovanile, 207 – 4.4.3. L'osservazione:
come i giovani del movimento *Hanoar Hatzioni* si organizzano e
gestiscono le loro attività, 209 – 4.4.4. Dibattito e conclusioni, 213
- 4.5. *Progetto educativo delle Scuole Comunitarie Brasiliane*
di Cristina Simonetti
- 4.5.1. Paulo Freire educatore del dialogo, 217 – 4.5.2. Brasile oggi:
società e scuola, 225.– 4.5.3. La scuola Brasiliana, 230

233 Capitolo V *Sviluppo umano*

- 5.1. *La formulazione del progetto come strumento per la
cooperazione allo sviluppo*
di Dionicia del Carmen Téllez Salinas
- 5.1.1. Introduzione, 233 – 5.1.2. Il quadro della cooperazione, 235
– 5.1.3. Formulazione del progetto, 236 – 5.1.4. Il ciclo del
progetto, 239 – 5.1.5. Esperienza nel campo della cooperazione,
242

5.2. *Lo sviluppo umano in teoria e in pratica: il programma ART GOLD, Sri Lanka*
di Rami Andrei Rodan

5.2.1. I principi dello sviluppo umano, 247 – 5.2.2. I principi e le caratteristiche di cooperazione internazionale per lo sviluppo umano, 253 – 5.2.3. Sri Lanka: una breve descrizione, 256 – 5.2.4. Gli obiettivi della ricerca documentaria e la metodologia, 261

5.3. *Partnering as a Strategy Toward Sustainable Development*
di Charlie Zeidan

5.3.1. Sustainability, 265 – 5.3.2. Benefits of partnership, 268 – 5.3.3. Obstacles to Partnership, 269 – 5.3.4. Key Partnering principles, 270

5.4. *I saperi locali motore dello sviluppo umano. Il caso di ADECCAP in Santiago Atitlán, Guatemala*
di Ilaria D'Argenio

5.4.1. Introduzione, 271 – 5.4.2. La Comunità e la gestione dell'emergenza: visione integrale e partecipativa, 272 – 5.4.3. Fare rete: *Pacto Social*, 274 – 5.4.4. La ricostruzione e i saperi locali: quanto i saperi locali hanno influito nella ricostruzione condizionando i vari ambiti e la relativa progettualità, 276 – 5.4.5. Conclusioni, 281

5.5. *Economia sociale e su come questa influenzi lo sviluppo economico locale sul territorio*
di Ana Filipovska

5.5.1. Introduzione, 283 – 5.5.2. L'economia sociale come un modello da sperimentare nei Balcani, 285 – 5.5.3. Come l'esperienza pratica nel campo dell'economia sociale nel Quebec, Canada, possa essere utile nel territorio Macedone, 289 – 5.5.4. Sviluppo di economia sociale con sviluppo di imprese sociali nel territorio Macedone, 291 – 5.5.5. Conclusioni, 293

5.6. *Agricoltura irrigata nel "semi-arido" brasiliano*
di Luciana Oliveira de Sousa

5.6.1. Introduzione, 295 – 5.6.2. L'agricoltura familiare, 296 – 5.6.3. L'impegno agricolo per lo sviluppo locale, 299 – 5.6.4. Conclusioni, 302

5.7. *Verifiche preliminari per un intervento di cooperazione internazionale nel recupero della Cattedrale di Santiago di Cuba e del suo contesto sociale*
di Silvia Capaccioli

5.7.1. Introduzione, 305 – 5.7.2. L'intervento sul territorio: il progetto per il recupero della Cattedrale, 307 – 5.7.3. La salvaguardia dei beni architettonici tra sistemi tradizionali e innovazione: una risorsa per tutti, 310 – 5.7.4. Una proposta di progettazione partecipata, 314

5.8. *Empowering children socially and economically to act as agents of change in their own lives and for a more equitable world*
di Valerie Meza

5.8.1. Background information, 317 – 5.8.2. Geared towards empowerment balancing social and financial education, 318 – 5.8.3. Partnership approach, 319 – 5.8.4. Content and curriculum provided, 320 – 5.8.5. Monitoring and Evaluation, 322 – 5.8.6. How is it delivered in a way that is relevant to the local context?, 324 – 5.8.7. Institutional goals, where we want to go next, 328

5.9. *La evolución del sistema educativo como estrategia para el desarrollo*
di Victoria Novales

5.9.1. Sociedad, cultura y aprendizaje, 330 – 5.9.2. Conocimiento y desarrollo, 332 – 5.9.3. Un nuevo enfoque, 335 – 5.9.4. Un nuevo enfoque llevado a la práctica, 337 – 5.9.5. Discusión, 341

5.10. *Ottanta giorni vissuti in Mozambico*
di Magnino Magni

5.10.1. Africa *ufficiale* e Africa *altra*, 345 – 5.10.2. Dalla teoria alla pratica: come la realtà locale esprime i propri saperi, 348 –

359 *Note biografiche*

Prefazione

Il libro nasce dal desiderio di scrivere un messaggio di pace, di speranza, di luce e di unione per ricordare il contributo che Rami Andrei Rodan ha dato alla ricerca per lo sviluppo della cultura di pace tra le giovani generazioni israeliane e palestinesi. La prima idea di preparare un contributo che recuperasse il percorso formativo fatto da ex studenti del Master in “Sviluppo umano locale, cultura di pace e cooperazione internazionale” dell’Università di Firenze, aveva iniziato a definirsi qualche tempo fa come bisogno del gruppo di dare voce alla rete che si era mantenuta nel tempo. L’idea ha preso poi forma nel momento in cui tutti hanno sentito che questo progetto editoriale doveva realizzarsi proprio per ricordare ciò che Rami aveva fatto per il gruppo e perché ciò che era stato studiato durante il corso potesse diventare esperienza di vita da portare nei tanti mondi di provenienza degli studenti. Sia gli studenti, che i docenti e gli esperti sanno bene che quell’anno di formazione è stato particolarmente intenso e arricchente per i contributi al percorso formativo, per le esperienze di stage, ma soprattutto per le meravigliose energie umane che il gruppo sapeva creare ad ogni incontro.

Le parole possono esprimere solo una parte di quel sentire profondo provato nelle tante e differenti relazioni e vissuto in tanti momenti, anche critici, attraverso la condivisione e la partecipazione creativa. Ma questo lavoro collettaneo che vede la partecipazione di gran parte del gruppo degli ex studenti del Master, è la conferma di quanto stretto e autentico fosse quel sentire da parte di tutti. Va detto che se il gruppo ha potuto dare

quello che in questa sede è possibile leggere, lo dobbiamo all'impegno assiduo, competente e stimolante che la dott.ssa Alice Binazzi Daniel ha dato in questi anni per far sì che la rete si mantenesse unita e, in questa particolare occasione, mettesse finalmente a frutto quell'idea di partenza già ampiamente condivisa. Il lavoro della dott.ssa Binazzi Daniel è stato un supporto fondamentale per la realizzazione di questo contributo.

Desidero esprimere un sentito ringraziamento a Michel Dreifuss, per avere seguito la parte redazionale, e a tutti coloro che, con la loro partecipazione e il loro affetto, hanno reso possibile che questo progetto si sia potuto concretizzare.

Introduzione

Il libro vuole parlare di pace, di cultura di pace, ma non solo. Il libro vuole anche essere e continuare il messaggio di pace e di speranza che Rami ha dato con la sua idea progettuale *Peace Sails* ai giovani israeliani e palestinesi. Un'idea che unisce la speranza per un mondo di convivenza e di cooperazione, alla passione per la natura e per ciò che il mare può dare.

La pace si inizia costruendo insieme la rotta e il percorso da fare, si realizza lavorando insieme, condividendo gli stessi spazi di vita, si concretizza comprendendo il valore e la bellezza della vita in ogni momento della nostra esistenza, si sostiene vivendo nel rispetto di se stessi e degli altri. Niente avviene per caso, siamo tutti collegati, siamo insieme quando respiriamo la stessa aria o quando percepiamo la dolce brezza del mare. Sempre di più dobbiamo educare alla pace attraverso la conoscenza dell'ambiente, non solo per le sue infinite qualità, diversità e bellezze, ma soprattutto per il suo essere ambiente di ricchezza, coesistenza e vita per tutti.

Questo testo non vuole essere un manuale da prendere e utilizzare come uno strumento operativo, ma, al contrario, si presenta come uno strumento di riflessione sulle problematiche contestualizzate della natura umana e su cosa sia possibile fare per educare alla convivenza pacifica. Il libro parte dalla consapevolezza che la pace sia un bisogno profondo di tutti gli esseri umani.

Per coloro che hanno contribuito a questo lavoro è profonda la convinzione che, come nella natura del mare o di qualsiasi altro ambiente naturale, tutto è interconnesso, anche in quella umana, sia nell'individuo che nella collettività, il benessere del singolo, non solo o necessariamente di tipo economico, può portare al benessere di tutti, così come il malessere di uno porta al malessere di tutti. Purtroppo non sempre viene dato spazio a questa riflessione. Molte conoscenze vengono nascoste e mascherate da chi ha il controllo o il potere della comunicazione e dell'informazione, dietro una finta, superficiale e apparente condizione di "benessere". Ma anche coloro che "credono" che la loro vita sia al sicuro quando è garantita da una "corazza economica", in realtà vivono i problemi del mondo, i problemi di tutti e le paure per i disastri di differente natura che invadono tutti senza distinzioni tra poveri e ricchi.

La pace si costruisce anche con la comprensione e la realizzazione della giustizia sociale, con l'impegno di dare a ogni essere umano il modo con cui realizzare non solo le proprie potenzialità e risorse, ma anche i propri sogni, i desideri e quelle attese alimentate dall'immaginazione e dalla fantasia che sempre più vengono sempre più svalutate e messe da parte.

Questo libro ci porta dentro a tante esperienze, a tanti contesti, a tante realtà umane ricche di storia, cultura e partecipazione sociale. Lavorare per la pace, e con la pace, richiede di fare riferimento ad alcuni contributi teorici ed alle metodologie che permettono di mantenere la coerenza tra il contenuto del messaggio educativo, i suoi obiettivi, gli aspetti dell'apprendimento coinvolti e le trasformazioni che l'educazione deve portare, affinché si possano realizzare società sempre più capaci di garantire il benessere partecipato e la creatività delle persone.

La prima parte del testo tratta quindi dell'educazione alla cultura di pace, presentando i riferimenti teorici e metodologici relativi a questo tema e l'esperienza nata dalla cooperazione tra la NGO *Peace Sails* di Rami Andrei Rodan con parte del gruppo della Cattedra Transdisciplinare UNESCO "Sviluppo Umano e Cultura di pace", diretta dal Prof. Orefice, dell'Università di Firenze.

La seconda parte del libro è ricca di molti significati. Essa è infatti costruita su una rete di contributi scritti da chi, con Rami, ha condiviso il bellissimo e stimolante percorso di formazione del Master in “Sviluppo umano locale, cultura di pace e cooperazione internazionale”, proposto dalla stessa Cattedra Transdisciplinare UNESCO di Firenze nel 2008 a studenti provenienti, grazie alle borse di studio e al sostegno del MAE, da differenti continenti. Una esperienza veramente unica e speciale, un laboratorio attivo e creativo di saggezze e competenze, desideri e speranze, che ha prodotto non solo nuovi saperi, che sono poi stati implementati nei luoghi di provenienza degli studenti, ma anche uno spirito di gruppo e di cooperazione che è durato negli anni nonostante gli impegni che la quotidianità della vita richiede. La seconda parte, quindi, riprendendo i temi dei diritti umani, dell’intercultura e cultura di pace e dello sviluppo umano, propone la lettura delle esperienze sul territorio fatte dai colleghi di Rami, che in questo modo desiderano dare il proprio sostegno affinché il suo messaggio sulla pace e sulla ricerca nel campo dello sviluppo umano locale possa essere letto e continui a maturare.

È quindi evidente che coloro che scrivono sui diritti umani, sull’intercultura, sullo sviluppo umano e sull’educazione alla cultura di pace, anche se talvolta i temi si intrecciano, lo fanno come esperienza diretta di formazione teorica e di lavoro sul campo, nei differenti settori della cooperazione internazionale e locale, nei territori di conflitto armato, nelle periferie dimenticate del mondo e nell’applicazione dei diritti umani e dell’infanzia.

Nel suo insieme quindi il testo conduce il lettore e lo studente dentro ad un vasto repertorio di possibili spazi di problematicità sociale ed educativa, presentando un’ampia prospettiva geografica di osservazione che raramente è possibile reperire. I contributi degli ex studenti del Master permettono al lettore di costruire ponti di progettualità educativa in contesti che vanno dal Nicaragua alla Macedonia, dal Messico alla Palestina, da Israele al Brasile. Questa ampiezza di visuale è oggi necessaria per gli studenti dei corsi che hanno, come nel caso di Firenze,

Pisa, Perugia, Roma Tre e Bari, uno specifico interesse per la cooperazione internazionale, i diritti umani e l'educazione alla cultura di pace. Il testo può anche essere uno strumento di arricchimento e di approfondimento per chi insegna Pedagogia Interculturale, perché permette di parlare di problematiche e potenzialità culturali osservando in modo diretto le differenti realtà, decentrandosi dal modello di integrazione interculturale italiano costruito essenzialmente sulla "emergenza emigrazione".

Nella consapevolezza della possibile diffusione internazionale del volume, gli autori hanno prodotto i loro contributi in italiano, inglese e spagnolo. Il testo inoltre ha già incontrato l'interesse di differenti organizzazioni come UNDP, UNESCO, UNICEF e Save the Children, impegnate costantemente nella salvaguardia dei diritti umani e nella diffusione della cultura di pace

Parte I

Dentro le rotte della pace

Contesti, teorie e aspetti metodologici

1.1 Educazione alla pace e cultura di pace

L'educazione alla pace è considerata da alcuni autori sia una filosofia che un processo che comprende abilità differenti ed un comportamento adeguato e rispettoso dei diritti della persona. Essa non ha quindi un significato univoco perché si pone in relazione ai differenti contesti, alle complessità delle realtà locali e ai bisogni e necessità delle popolazioni interessate¹. Alcuni considerano l'educazione alla pace come un necessario cambiamento di mentalità delle persone. Ne è un esempio il riferimento specifico che fa l'UNESCO quando afferma "Building Peace in the minds of men and women"². Questo cambiamento di mentalità dovrebbe portare in prima istanza a comprendere ed agire nel rispetto e nel bene della persona e nello spirito della tolleranza.

Un'altra interpretazione considera l'educazione alla pace come un progressivo sviluppo di competenze specifiche che creino la predisposizione alla gestione e alla risoluzione dei

¹ I. M. HARRIS, M. L. MORRISON, *Peace Education*, McFarland published, USA, 2003

² www.unesco.org

conflitti³ in modo non violento. In questo caso viene considerata la necessità di relazionarsi agli altri e soprattutto valutare e agire con comportamenti che siano orientati alla disponibilità al dialogo e all'incontro, in modo tale che i problemi possano essere risolti senza ricorrere alla violenza.

In contesti dove c'è una forte disegualianza sociale e dove i processi di autonomia e di ricerca di indipendenza delle condizioni sociali locali generano ancora trasformazioni politiche, l'investimento maggiore è orientato sulle problematiche relative al rispetto dei diritti umani. In questi contesti, l'educazione alla pace non riguarda il bisogno del dialogo, l'incontro, la ricerca di prospettive di risoluzione condivisa dei conflitti, quanto piuttosto educare alla individuazione, al riconoscimento e alla garanzia dei diritti. Tale processo è strettamente legato con lo sviluppo del sistema educativo, dei suoi *curricula* e delle opportunità sociali che le persone individuano nella società.

Per i paesi che vivono una condizione economica di un certo standard, pur con la presenza di una parte della popolazione che vive in condizioni di povertà e con modelli politici di differente democrazia, seppur con caratteristiche diverse, l'educazione alla pace è collegata, in linea generale, a movimenti pacifisti da una parte ed a problemi sociali rivolti al locale e globale, dall'altra. Nel primo caso è possibile considerare la forte presenza di organizzazioni non governative impegnate a sostenere lo sviluppo umano ed economico in quei contesti a rischio di conflitto bellico interno, lotte civili, ed esterno, tra paesi belligeranti. All'interno di questi tipi di interventi la riflessione sull'educazione alla pace è soprattutto rivolta a fornire conoscenze e strumenti per la gestione delle risorse umane e per l'uso delle tecnologie nei luoghi deprivati a livello sociale⁴.

I Paesi con condizione economica più avvantaggiata, pongono l'accento sull'educazione alla pace in rapporto ai problemi

³ M. SINCLAR, *Learning to live together. Building skills, values and attitudes for the twenty-two century*, International Bureau of Education, Geneva, 2004.

⁴ Differenti esempi di questi tipi di intervento sono presentati nella seconda parte del libro.

ambientali-ecologici ed al dibattito intorno allo sviluppo sostenibile, all'impegno per il disarmo, attraverso una tentata campagna di informazione sulle responsabilità collettive allo sviluppo e al mantenimento di questa industria e ai costi che questa richiede, sia per la ricerca di armi sempre più sofisticate, "neutrali e fredde", che per la sua produzione. Nelle società dove è più diffuso il benessere economico, il tema dell'educazione alla pace si collega direttamente anche con il bisogno della convivenza pacifica tra differenti culture, etnie e religioni, da attivare soprattutto attraverso il dialogo e la conoscenza reciproca. Ciò comporta anche l'attenzione verso i temi del razzismo, dell'antisemitismo e della discriminazione sociale. Questo apre ai dibattiti interni sul rispetto delle diversità, l'accoglienza di persone che provengono da storie, esperienze, background culturali, formativi e sociali diversi. Tutto ciò riguarda nello specifico gli aspetti dell'interculturalità che implicano la capacità di saper accogliere nel rispetto delle diversità, dell'interesse al confronto, anche il rispetto delle norme sociali dei luoghi e degli ambienti di nuova abitazione, al fine di poter garantire la convivenza pacifica nella crescita e nell'osmosi culturale.

In linea con questi aspetti l'UNESCO⁵, la più importante organizzazione governativa internazionale impegnata su questi temi, sostiene che il suo obiettivo è:

to contribute to peace and security by promoting collaboration among the nations through education, science and culture, in order to further universal respect for justice, for the rule of law and for the human rights and fundamental freedoms which are affirmed for the peoples of the world, without distinction of race, sex, language or religion, by the Charter of the United Nations⁶.

⁵ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
www.unesco.org

⁶ www.unesco.org Art. I of the Constitutive Act of UNESCO. Nell'articolo considerato viene poi affermato che la guerra è resa possibile dalla negazione dei principi democratici della dignità, dell'uguaglianza e del rispetto reciproco.

In questo ambito pace e sicurezza, nel senso di garanzia della sicurezza umana come salvaguardia della vita, ma anche della salute, del benessere ambientale e dei bisogni fondamentali di ogni essere umano, si possono realizzare con un impegno reciproco tra nazioni, ma anche con quello di ogni singola persona. Centrale a tutto ciò è lo sviluppo culturale e del sapere delle persone di tutto il pianeta. L'educazione diventa una strategia, un mezzo, un impegno sociale fondamentale e necessario perché si possa aprire la strada della pace, e perché siano studiati i modi e gli strumenti perché ciò avvenga nel rispetto delle differenze e della giustizia sociale. Questa affermazione di principio, che sicuramente apre a molte altre riflessioni, una di queste è che nel parlare di pace non viene evidenziato il riferimento alla guerra, è stata qui introdotta per comprendere meglio il passaggio tra educazione alla pace e cultura di pace⁷.

Il concetto di cultura di pace è stato formulato solo nel 1989⁸, nella necessità di costruire una nuova visione della pace attraverso lo sviluppo di una cultura specificamente orientata e basata sui valori universali del rispetto per la vita, la libertà, la giustizia e la solidarietà. La cultura di pace promuove inoltre la tolleranza e si adopera per prevenire i conflitti, affrontando le cause che li generano e individuando soluzioni possibili dove tutti sono attori protagonisti, tutti sono posti sullo stesso piano della discussione e della legittimità, e dove i canali della comunicazione sono sostenuti e ispirati dal dialogo, la negoziazione e la mediazione. Solo attraverso la garanzia del realizzarsi delle forme di partecipazione sociale, attraverso i differenti mezzi, è possibile garantire lo sviluppo della democrazia e della cittadinanza attiva e responsabile del benessere individuale e colletti-

⁷ 53/243. Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace, 6 October 1999, http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk_sum_cp.htm

⁸ Due eventi di fine 1989 sono da ricordare come corollario a questo interesse per una nuova visione del mondo: la caduta del muro di Berlino del 9 novembre e fine della Guerra Fredda, la Dichiarazione dei diritti del bambino e dell'adolescente del 20 novembre dello stesso anno. Tutto va anche visto, nonostante l'aprirsi di disastrosi eventi bellici degli anni '90, come quello nei Balcani, in prospettiva di una precisa prospettiva di cambiamento che si andava preparando con l'avvicinarsi del nuovo millennio.

vo. Da ciò è possibile comprendere come il concetto di cultura di pace comprenda in sé quello di educazione alla pace. La cultura di pace, infatti, sollecita la promozione di una cultura basata sui valori della Carta delle Nazioni Unite, interessata, in via di principio, a garantire condizioni di relazioni pacifiche tra le nazioni e sul rispetto dei diritti umani, la democrazia e la tolleranza, lo sviluppo della educazione alla pace nelle sue differenti forme, la libera circolazione delle informazioni e delle idee, l'uguaglianza di genere e la prevenzione della violenza e dei conflitti a differenti livelli (nazionali-civili e internazionali).

L'UNESCO definisce quindi, in modo sintetico, la cultura di pace come «a set of values, attitudes, models of behaviour and ways of life that reject violence and prevent conflicts by tackling their root causes to solve problems through dialogue and negotiation among individuals, groups and nations»⁹. In particolare viene quindi considerato che, per fare in modo che questa cultura possa prendere forma e realizzarsi nei differenti contesti, devono essere garantiti dei livelli di intervento integrato, che sostengano nell'azione, nella implementazione e nella sostenibilità tale sviluppo.

Come affermato nel documento, la cultura di pace può essere sostenuta da un forte impegno educativo che si attiva in primo luogo attraverso la revisione dei *curricula* scolastici, la promozione di valori di qualità, attitudini e comportamenti adatti e coerenti con lo sviluppo e le azioni della cultura di pace. Questi devono includere la risoluzione pacifica dei conflitti, il dialogo, la costruzione del consenso partecipativo e la non violenza nelle azioni sociali. Tutto ciò è strettamente legato alla promozione dello sviluppo economico e sociale sostenibile, riducendo la povertà e la disuguaglianza sociale e favorendo le condizioni per la sicurezza, garantita sia per la vita delle persone che per il riconoscimento dei loro differenti bisogni e necessità. In particolare, qui il riferimento è alla necessità di interve-

⁹ http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk_sum_cp.htm

nire con misure specifiche nei confronti di gruppi con bisogni speciali.

Un altro elemento specifico della cultura di pace è la promozione del rispetto dei diritti umani, perché là dove domina la guerra e la violenza ogni diritto umano è cancellato e negato. Non c'è niente che può giustificare la guerra, neppure quella che si proclama in difesa dei diritti dei popoli. Deve quindi essere chiaro che alla base di ogni cultura di pace, che si voglia definire veramente tale, c'è il principio di uguaglianza, di parità di diritti e di partecipazione sociale tra uomini e donne, anche nei confronti di chi viene considerato "il nemico". Fino a quando dominerà la cultura del dominio dell'uomo sulla donna, non possiamo parlare di cultura di pace. Tutto ciò si integra pienamente con l'attenzione a favorire la partecipazione democratica di tutti al raggiungimento e al mantenimento della pace e della sicurezza¹⁰ sociale e ambientale. L'impegno per la formazione di democrazie, sempre più trasparenti e capaci di rispondere con mezzi adeguati allo squilibrio sociale ed economico prodotto dalle varie ondate di crisi finanziarie, richiede che siano individuati gli strumenti adeguati per comprendere, al di là delle apparenze e delle superficialità mass mediatiche, poteri superiori generati dalla parte malsana della globalizzazione.

La cultura di pace promuove anche le azioni di comprensione, tolleranza e solidarietà. Solo apprendendo *dalle* differenze e *nelle* differenze è possibile costruire gli strumenti necessari per lo sviluppo del dialogo e della partecipazione attiva. Questi temi, e in particolare quello della tolleranza, hanno avuto nel corso delle esperienze storiche connotazioni non specificamente

¹⁰ Il tema della sicurezza è stato ulteriormente approfondito nel dibattito internazionale attraverso lo specifico focus della *Human Security*, considerata come una sicurezza garantita ad ogni essere umano, ai gruppi e alle collettività più ampie. Essa si riferisce alla garanzia di vita e di sviluppo della persona, che soddisfa i propri bisogni sia nel contesto dove vive che su tutto il pianeta. Problemi di *Human Security* vanno dalla garanzia dell'istruzione per tutti, all'accesso alle risorse di prima necessità come l'acqua e il cibo. È possibile parlare di *Human Security* quando le tre dinamiche: sociali, economiche e ambientali, si integrano nel rispetto della salvaguardia dei diritti umani.

positive. Una maggiore comprensione di questo aspetto è data dal considerare la tolleranza come la volontà di permettere idee o posizioni diverse da quelle personali o del gruppo di riferimento. Per l'UNESCO questo è un modo per avviare il processo di riconoscimento della persona, per garantirne il rispetto e la libertà. Tuttavia la tolleranza può assumere una forma passiva quando viene svolta una azione in cui l'altro viene ignorato e non coinvolto, o ascoltato, ma allontanato ed emarginato; oppure positiva, che si esprime in forma attiva attraverso il supportare, sostenere e difendere, il diritto dell'altra persona ad esprimere idee di pace e democrazia¹¹. La tolleranza è un concetto che interessa oltre che la sfera degli atteggiamenti e dei comportamenti degli esseri umani, anche le politiche e le strategie di intervento sociale. Al di là della sua origine nella storia degli scontri religiosi del XVII secolo, oggi la tolleranza può essere considerata uno strumento importante per il rinnovo e l'avvio di società pluralistiche, perché favorisce forme di apertura, di scambio e di reciproco ascolto, oltre che la ricerca degli aspetti che la moltitudine delle diversità umane può avere in comune.

Per lo sviluppo della cultura di pace è necessaria la comunicazione partecipativa e il libero flusso delle informazioni e delle conoscenze. Questo pone la questione di come poter utilizzare fonti informative con differenti percezioni dei problemi e prospettive di analisi e in che modo creare strumenti di informazione come giornali, radio e televisioni, che aprano lo spazio a differenti punti di vista, coinvolgendo anche posizioni che si trovano "nemiche" nel conflitto. Percorsi come questi, che mettono in gioco la reciprocità e l'accettazione del pensiero dell'Altro, diventano delle concrete esperienze per lo sviluppo della cultura del saper vivere insieme¹².

Infine, per la promozione della pace e della sicurezza internazionale, è necessario rendere pubblico e diffondere ogni im-

¹¹ Y. IRAM, *Educating toward a culture of peace*, Information, Age Publishing, USA, 2006.

¹² Tra i tanti esempi ne citiamo uno: The Palestine-Israel Journal of politics, economics and culture. <http://www.pij.org/>

pegno sociale e culturale orientato a fare crescere l'idea che la sicurezza umana non dipende dalla produzione di armi che la società produce, quanto piuttosto dalla capacità che la società stessa ha di crescere a livello sociale e culturale. Questo deve portare ad aumentare ogni sforzo ed ogni impegno per la negoziazione di accordi pacifici, l'eliminazione del traffico di armi e lo sviluppo di azioni umanitarie *intra* e *post* conflitto¹³.

Un'attenzione speciale deve essere riservata alla necessità di intervenire in contesti dove è alto il coinvolgimento dei bambini e dei giovani nel conflitto armato. I report annuali di *Education For All*¹⁴ (EFA), orientati a individuare i bisogni educativi, gli interventi realizzati e i progressi fatti nell'ambito dell'istruzione e del benessere delle popolazioni più svantaggiate, illustrano le difficoltà affrontate da milioni di persone, adulti e bambini, nei contesti di conflitto. Tali situazioni oltre che a creare situazioni di alta sofferenza umana, di vulnerabilità e di fragilità sociale, determinano anche un'alta percentuale di bambini che rimangono fuori dalla possibilità di frequentare una scuola. Oltre il 40% dei bambini che non frequentano la scuola vive nei paesi dove è presente il conflitto, paesi che in genere vivono le condizioni di una forte disegualianza di genere e sono costretti a vivere a livelli di alfabetizzazione molto bassi.

¹³ http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk_sum_cp.htm

¹⁴ <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php->

URL_ID=42579&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Education For All è il programma lanciato dall'UNESCO per fornire una qualificata educazione di base per tutti i bambini i giovani e gli adulti che vivono ancora la condizione di analfabetismo. La prima attenzione viene posta a questo problema nel 1990 dalle differenti organizzazioni internazionali affiliate alle Nazioni Unite ed interessate ai problemi dell'educazione, dei diritti dei bambini e dello sviluppo umano (UNESCO, UNDP, UNFPA, UNICEF). Dieci anni più tardi, nel 2000, le organizzazioni internazionali, facendo propri i problemi delle collettività ancora in condizione di mancanza di istruzione, affermano a Dakar l'impegno congiunto per il raggiungimento dell'istruzione a tutti entro il 2015. Vengono quindi identificati 6 obiettivi fondamentali, necessari per raggiungere questo risultato: diffondere precocemente la cura e l'educazione alla prima infanzia; garantire la libera e obbligatoria educazione per tutti; promuovere l'apprendimento dei giovani e degli adulti alle abilità di vita; incrementare l'alfabetizzazione degli adulti del 50 per cento; raggiungere la parità e l'uguaglianza di genere; migliorare la qualità dell'educazione.

I luoghi di conflitto diventano e sono contesti altamente e problematicamente pericolosi per le elevate esposizioni alle violenze dirette, soprattutto verso le persone più deboli come i bambini le ragazze e le donne, e nello stesso tempo sono la causa di distruzione delle strutture scolastiche e dei luoghi di ricovero e accoglienza¹⁵. In questi contesti l'educazione alla pace si integra con una serie di aspetti che sono propri della educazione nelle emergenze¹⁶. Tale specifico aspetto considera la necessità di porre in priorità il tema dell'educazione e dell'istruzione nelle situazioni di disastri ambientali e/o conflitti sociali e bellici di differente livello ed entità. In molti contesti di emergenza la scuola e l'attenzione ai bisogni dell'infanzia e dell'adolescenza rimangono in ombra rispetto alle necessità sociali, come quelle sanitarie, mediche o alimentari, che attivano subito l'interesse delle organizzazioni umanitarie. I problemi dei bambini, della loro vita, della salvaguardia del loro ambiente, non rappresentano un'urgenza nè un bisogno immediato. Per questi bambini, la cui cifra può essere approssimata intorno ai dieci milioni, il diritto all'educazione formale non è garantito. L'intervento di educazione alla pace diventa, in questo caso, una necessità per soddisfare il diritto all'apprendimento e al benessere dell'infanzia e dell'adolescenza, ma anche un punto di partenza per comprendere la responsabilità e la risorsa che l'educazione può dare al mantenimento o meno dei conflitti.

La scarsa attenzione per un tempestivo intervento a sostegno della garanzia dell'educazione, in situazione di disastro o conflitto, è dovuta al fatto che, storicamente, l'istruzione è stata vista come parte di un intervento che interessa un periodo della vita piuttosto lungo, anziché un intervento necessario in risposta a delle emergenze¹⁷. L'educazione nelle situazioni di emergenza può essere definita come un set di attività progettuali collegate e integrate, che consentono e favoriscono lo sviluppo di appren-

¹⁵ UNESCO, *The Hidden crisis: Armed conflict and education*, EFA Global Monitoring Report 2011, Sylvaine Baeyens, Paris, 2011

¹⁶ www.ineesite.org

¹⁷ http://www.ineesite.org/post/about_education_in_emergencies/

dimenti strutturati rivolti alla costruzione di condizioni di vita migliori e pacifiche nei momenti di acute crisi e/o in lunghi periodi di instabilità¹⁸.

I fatti hanno in molti casi dimostrato che le situazioni di difficoltà delle popolazioni durano a lungo e che, oltre alle emergenze dei primi soccorsi umanitari, è necessario intervenire tempestivamente con ulteriori sforzi e impegni, ma soprattutto con una percezione del problema diversa, per realizzare un primo ritorno alla normalità e la ripresa delle persone coinvolte. Gli effetti dei disastri e dei conflitti, infatti, durano in genere molti anni, e questo implica che i bambini rimangono fuori dalla possibilità di riprendere il loro naturale e adatto spazio educativo, vitale e indispensabile per la loro crescita. Per lungo tempo non è stato sufficientemente considerato che la mancanza di priorità nei confronti della salvaguardia dei diritti dei bambini, non solo all'alimentazione, alla salute e alla sicurezza, certamente fondamentali per il loro benessere e per una crescita il più possibile equilibrata, ma anche all'istruzione, al gioco e al mondo fantastico, immaginativo e creativo dei bambini, ha diritto di essere considerato una priorità. L'assenza di questo tipo di intervento porta ad un circolo vizioso, che rende i contesti estremamente fragili e dipendenti dai conflitti e dai poteri locali. È quindi chiaro che gli interventi per attivare percorsi educativi e scolastici deve rappresentare una priorità, perché la mancanza di queste mette le persone in situazioni di ignoranza e di vulnerabilità, e quindi di una possibile emarginazione sociale che non permetto loro di contribuire ai cambiamenti sociali. Nelle situazioni di crisi, di conflitto o di disastro ambientale, i bambini sono i primi ad essere colpiti, non solo dalla gravità della situazione, ma anche dalla esperienza del trauma e della paura. Sono contesti in cui è facile perdere i familiari, rimanere soli, non avere più un luogo abitativo sicuro e conosciuto, essere più facilmente presi all'interno della rete della violenza. Per i bam-

¹⁸ Save the Children, *Education in Emergencies: A toolkit for starting and managing a programme*, Save the Children Uk, London 2008.

bini che vivono queste esperienze, dove si perdono i punti di riferimento importanti per la crescita e lo sviluppo, i rischi di essere coinvolti in esperienze ancora più traumatiche sono molto alti. In queste situazioni, dove la vulnerabilità e le difficoltà dei bambini è più alta, è necessario operare velocemente attraverso forme educative dirette ed indirette. Le prime sono rivolte direttamente ai bambini per evitare l'aggravio del trauma e della vulnerabilità, le seconde a prevenire situazioni di ulteriore aggravio delle condizioni di difficoltà dei bambini, cercando nello stesso tempo di creare una situazione di sensibilizzazione sociale e politica, ma anche di contributi finanziari, che soddisfino le necessità educative dei bambini. In questi contesti l'educazione può, quindi, sia salvare la vita di coloro che sono coinvolti nel disastro, che sostenere la vita fornendo protezione fisica, supporto psicosociale e abilità di sopravvivenza e conoscenze ambientali e culturali¹⁹. Nelle emergenze deve essere data priorità al ritorno dei bambini a scuola dopo il disastro, o appena superato il momento acuto del conflitto. Questo può facilitare i bambini e i familiari a ritrovare un senso di routine e normalità, contribuendo ad individuare nuovi spazi di interazione sociale e di supporto. Sono questi spazi di specifiche attività strutturate, dove i bambini vengono aiutati a dare rinforzo alla loro originale resilienza ed a provare a rispondere in modo immediato al trauma vissuto²⁰. Questi approcci richiedono, d'altra parte, una profonda attenzione e sensibilità nei confronti del sentire come le emozioni dei bambini si muovono e parlano silenziosamente. In alcuni casi i bambini non lasciano intravedere cosa e quanto abbia colpito loro in profondità, non raccontano di quello che è accaduto o di quello che hanno visto. Molte azioni del vivere quotidiano, possono diventare, improvvisamente, una esperienza di stress, paura, disordine emotivo²¹.

¹⁹ Save the Children, *op. cit.*

²⁰ A. E. CALÒ LIVNÈ, S. SAHHAR, *Giù le maschere. Il bene è in ognuno di noi*, Proedi Editore, Milano, 2005.

²¹ Negli ultimi anni si è sviluppata una importante ricerca scientifica sui problemi che riguardano gli effetti dei traumi sulle persone. Il PTSD (*Post Traumatic Stress*

Recentemente la comprensione di questo problema si è fatta sempre più chiara. In particolar modo il network INEE²², di cui fanno parte agenzie governative internazionali, centri di ricerca e NGOs, ha considerato prioritario lavorare per fornire un'istruzione di qualità, comprendente quindi gli aspetti di sviluppo cognitivo ed affettivo-emotivo, come quelli del benessere fisico e della protezione psicosociale, perché questo rappresenta un importante investimento per la salvaguardia della vita delle persone. La conoscenza delle cause della violenza, dello sfruttamento delle persone, delle condizioni di povertà e dei diritti umani, così come quelle relative alle cause che sono all'origine dei disastri ambientali, sono necessari per la garanzia della sopravvivenza delle persone e per il benessere sociale. In altre parole, l'istruzione di qualità, che tiene conto delle problematiche sociali e ambientali, sia a livello locale che globale, può salvare la vita di molte persone. Le persone sono infatti coinvolte direttamente e responsabilmente di fronte agli eventi, si impegnano per un futuro diverso e non rimangono passive e dipendenti dagli eventi. Le situazioni di violenza, in molti casi, portano alla sottomissione, generata dalla paura e dall'incapacità di vedere soluzioni alternative alla propria condizione. Quando un bambino/a è in un ambiente di apprendimento sicuro e stimolante, ha meno probabilità di essere sessualmente o economicamente sfruttato o esposto ad altri rischi che colpiscono con facilità le popolazioni escluse e/o svantaggiate, come il reclutamento in organizzazioni terroristiche o la partecipazione a gruppi della criminalità organizzata. Inoltre, l'acquisizione delle conoscenze e la formazione possono dare informazioni generali che rafforzano le abilità necessarie alla sopravvivenza, in quei contesti bellici e post-bellici interessati dalla presenza di campi minati e di pericoli dovuti alla diffusio-

Disorder) è considerata una problematica legata soprattutto al mondo adulto, mentre per l'infanzia e l'adolescenza l'identificazione delle problematiche e delle loro cause appare più complessa. A. Dyregrov, *Supporting Traumatized Children and Teenagers: A Guide to Providing understanding and help*, Jessica Kingsley Publishers, London, 2010.

²² Inter- Agency Network for Education Emergencies.

ne di malattie facilmente contagiose come l'HIV/AIDS²³. L'educazione alla pace rappresenta, in questi ambienti, un'occasione importante per supportare il cambiamento sociale attraverso la revisione dei *curricula*, il coinvolgimento di tutte le parti interessate alla risoluzione dei problemi sociali, ambientali, politici ed economici, attraverso lo sviluppo delle differenti forme partecipative ed un investimento diretto nella formazione di qualità di educatori e insegnanti. La natura degli interventi deve essere integrata e capace di rispondere in modo olistico producendo situazioni di cambiamento che hanno come obiettivo quello di garantire la salvaguardia e il benessere delle persone, e nello stesso tempo creare le condizioni partecipative scarsamente presenti, se non del tutto assenti, nei contesti sociali di fragilità²⁴.

L'educazione alla pace rappresenta una proposta innovativa nei contesti di emergenza in quanto può fornire assistenza ai programmi scolastici innovativi, modificare processi interni di istruzione, stereotipati dalle ostilità sociali e dalle forme di esclusione sociale, modificare i *curricula* garantendo una maggiore qualità dell'istruzione e, attraverso l'individuazione degli ostacoli sociali, culturali ed economici che limitano il libero accesso di tutti all'educazione, aumentare e completare la partecipazione di tutti i bambini a beneficiare del sistema scolastico. E' necessario lavorare sempre coinvolgendo tutta la comunità

²³ *Ibidem*

²⁴ La condizione di fragilità sociale è caratterizzata da aspetti che riguardano la stagnazione, la tensione, l'alto rischio per la vita delle persone, la violenza sporadica, l'instabilità politica e fattori simili, che creano continua erosione per lo sviluppo delle popolazioni e del loro benessere. Questa condizione rappresenta quindi un grave e pesante ostacolo alla realizzazione delle condizioni positive per la convivenza pacifica. Di fronte a queste situazioni, gli interventi di cambiamento, di cui la stessa educazione e formazione sono parte attiva ed hanno una specifica responsabilità, devono considerare la possibilità che questo debba avvenire sia dal basso, con il coinvolgimento consapevole delle persone, sia attraverso azioni politiche precise, che invece si rivelano deboli e incapaci di garantire la sicurezza e il benessere sociale delle persone. J. MOSSELSO, W. WHEATON, P.J. FRISOLI, *Education and Fragility: A synthesis of the Literature*, Journal of Education for International Development, 4_1, April 2009
<http://www.journals.elsevier.com/international-journal-of-educational-development>

interessata, toccata dalla crisi e dai bisogni di emergenza, perché è essenziale che sia diffusa e compresa a tutti l'opportunità e la possibilità di costruire nuovi sistemi di istruzione per migliorare la qualità di vita delle persone e della comunità nel suo complesso. Questo significa anche intervenire in modo concreto per la trasformazione sociale, attraverso la creazione di programmi che consentano a gruppi precedentemente esclusi o limitati all'istruzione, come le ragazze, i bambini differentemente abili, le popolazioni indigene, i poveri, i malati e le giovani donne, di accedere alla formazione. L'impegno ottimistico dell'educazione, permette anche di vedere che le crisi possono diventare un'occasione di cambiamento. L'utilizzo delle risorse umane che in questi contesti può emergere, aiuta ad insegnare ai membri di una comunità nuove competenze e valori, come ad esempio l'importanza dell'integrazione scolastica e della partecipazione attiva, le condizioni per una convivenza pacifica, la tolleranza, i diritti umani, la risoluzione dei conflitti ed il rispetto e la conservazione per l'ambiente e per la sua diversità²⁵.

Uno scenario critico, e piuttosto diffuso in tutto il mondo, è quello dei bambini che vivono, da soli o con le famiglie, in situazioni di rifugiati o di profughi. In molti casi, come già evidenziato negli interventi di emergenza, l'istruzione per i bambini rifugiati che vivono nei campi di raccolta, ai confini e ai margini dei contesti sociali e degli stati, deve rappresentare una componente fondamentale per la protezione e la salvaguardia dello sviluppo dei bambini. L'organizzazione internazionale UNHCR²⁶ è l'organismo responsabile di gestire, in concertazione con altri partner locali e internazionali, gli interventi per la realizzazione di situazioni educative di qualità durante la forzata permanenza dei bambini nei campi. Diversamente dalle situazioni di emergenza, la condizione di sofferenza dei bambini che

²⁵ INEE, *Minimum standard for education: Preparedness, Response, Recovery*, INEE, NY, 2010.

²⁶ United Nations High Commissioner for Refugees – Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati <http://www.unhcr.org>

vivono in queste condizioni può essere presente fin dalla nascita. Le prime attenzioni nei confronti di questo problema sono iniziate nel 1951, a seguito della definizione di una convenzione specifica che mette in luce i problemi di queste persone. Lo status di rifugiato ha delle caratteristiche e degli aspetti che richiedono un preciso intervento legislativo da parte degli stati e dentro le convenzioni internazionali. Viene considerato un rifugiato colui che “è fuggito dal suo paese” per il timore fondato di essere perseguitato per motivi di razza, religione, nazionalità, appartenenza a un determinato gruppo sociale o per le sue opinioni politiche.²⁷ La realtà dei rifugiati è spesso caratterizzata da esperienze di spostamento forzato e dalla perdita della casa e dei luoghi familiari, oltre che dei gruppi di appartenenza sia familiari che comunitari. Gli aspetti fondamentali che l’educazione alla pace svolge in questo ambito sono rivolti al mantenimento del riferimento con le proprie radici culturali di provenienza e comunità di appartenenza. Lo sradicamento dalle proprie terre deve essere considerato con attenzione e cura nei processi educativi, spesso più orientati a garantire un contesto di apprendimento necessario ad acquisire le conoscenze e le competenze essenziali per comprendere e promuovere la parità di genere, la convivenza pacifica e la relazione tra comunità etniche diverse²⁸. La condizione di rifugiati rende in molti casi problematica la possibilità per i bambini di frequentare regolarmente una scuola. Gli interventi internazionali, quando i fondi lo permettono, pongono come obiettivo essenziale che i bambini che vivono in tale condizione possano frequentare regolarmente la scuola primaria, come base di ogni possibile sviluppo di conoscenza. Nello specifico, l’apprendimento è volto a garantire ai rifugiati di poter vivere/sopravvivere alle condizioni di difficoltà psicologiche, sociali e ambientali, avendo una vita sana e produttiva. Questo può essere raggiunto, secondo i protocolli di intervento, se, oltre alla competenze scolastiche di base, i bam-

²⁷ Art. 1 Convention relating to the Status of Refugees, 1951.

²⁸ UNHCR, *Education Strategy*, Geneve, 2012.

bini vengono preparati anche per quelle che permettono di vivere una vita pacifica nel rispetto dei diritti umani e della comprensione delle radici dei conflitti. Gli interventi in questo contesto, come in quelli sopra considerati, richiedono un primario impegno nella formazione di insegnanti ed educatori in grado di rispondere a queste esigenze e alle differenti problematiche e bisogni dei bambini. La formazione degli insegnanti, per quanto rappresenti il punto di partenza di ogni riforma educativa che si faccia carico del cambiamento e dell'innovazione, non ha ancora raggiunto un livello di priorità tale che possa assicurare il successo delle migliori politiche umanitarie e sociali. La formazione e il reclutamento di queste figure professionali è ancora sottoposto a dinamiche poco controllate e il livello di retribuzione economica è molto basso

1.2 Teorie e ricerche sull'educazione alla pace

Molti studi, a partire da quelli promossi da Galtung, approfondiscono il tema dell'educazione alla pace dal punto di vista teorico. In particolare con Galtung sono iniziati i moderni studi sulla pace che considerano i cambiamenti sociali e i rapporti internazionali, definitisi a partire dal Secondo Dopoguerra, ed i nuovi bisogni culturali che si sono andati determinando con il diffondersi di nuove tecnologie e con le differenti forme di comunicazioni e relazione. Le sue ricerche hanno messo in luce molti aspetti oscuri del rapporto pace/guerra fornendo, allo stesso tempo, originali percorsi di lettura e di analisi dei processi che possono portare alla pace. In particolare possono essere ricordati gli studi sulla trasformazione pacifica dei conflitti, la riconciliazione, le relazioni internazionali, i diritti umani, la teoria della civiltà, lo studio sui bisogni umani, l'ideologia, le religioni, la metodologia delle scienze sociali, la comunicazione, l'economia e la globalizzazione²⁹.

²⁹ <http://www.galtung-institut.de/welcome/johan-galtung/>

Centrale per questi tipi di analisi è il tema della violenza, e delle sue differenti forme di manifestazione, delle sue modalità di diffusione e di coinvolgimento delle persone. Essa rappresenta infatti un'evidente preoccupazione per molti educatori e ricercatori, e per tutti coloro che sono preoccupati per il destino degli uomini e la salvaguardia del pianeta. Il contributo dato da Galtung attende quindi ad una visione che comprende gli aspetti di globalità e di transdisciplinarietà, con i quali devono essere visti i problemi e le questioni che riguardano le relazioni tra contesti in conflitto, sia a livello micro che macro, perché possano essere risolti in modo non violento. Le ricerche sulla pace pongono pertanto in evidenza la moltitudine di aspetti che intervengono perché possano essere raggiunte condizioni di convivenza pacifica tra le persone e le nazioni.

Galtung divide inoltre gli studi sulla pace secondo tre tipologie: gli studi empirici, gli studi critici e gli studi sulla costruzione della pace. I primi sono basati sull'*empirismo* ed utilizzano la sistematica comparazione della teoria con la realtà empirica per vedere come le teorie si accordino con i dati emersi. I dati infatti devono essere considerati come elementi critici e di verifica delle teorie. Il secondo tipo di studi è basato sul *criticismo*, considerato come la modalità che mette in comparazione la realtà empirica con i valori, prove ed azioni, al fine di poter intervenire sulla realtà in oggetto considerando che i valori sono più forti dei dati. Infine, gli studi sulla costruzione di pace sono collegati agli aspetti del *costruttivismo*, dove avviene la comparazione sistematica delle teorie con i valori, cercando di comparare le teorie ai valori per produrre nuove prospettive di realtà essendo i valori più forti delle teorie³⁰.

Gli studi sulla pace possono quindi essere percorsi attraversando differenti prospettive di analisi, come, ad esempio, la pace vista come l'assenza o la riduzione di ogni tipo di violenza; oppure la pace come trasformazione del conflitto in un mo-

³⁰ J. GALTUNG, *Peace by peaceful means. Peace and Conflict, Development and Civilization*, Sage Publication, London, 1996.

do non violento e creativo. Entrambe le definizioni contengono le considerazioni che il lavoro della pace sia un lavoro per ridurre la violenza attraverso i mezzi pacifici e gli studi sulla pace sono studi che condizionano il lavoro sulla pace³¹.

Per Galtung la prima definizione ha un orientamento violento, nel senso che la pace viene spiegata attraverso la sua negazione, perché per conoscere la pace è necessario ricorrere alla conoscenza della violenza e delle sue forme. La seconda definizione è invece collegata al conflitto e alle modalità con cui i conflitti vengono risolti. Nella ricerca di soluzione dei conflitti non è sufficiente adoperarsi nella ricerca delle forme non violente di soluzione dei problemi o dei rapporti, ma è necessario, piuttosto, che tali ricerche siano sempre accompagnate da un intervento creativo e originale alla lettura ed all'analisi del conflitto. In questo senso per conoscere la pace dobbiamo conoscere il conflitto e come questo può essere trasformato in modo creativo e costruttivo³². Entrambe le prospettive vedono gli esseri umani dentro le dinamiche di *setting sociali* differenti, per questo Galtung intende inserire gli studi sulla pace all'interno delle scienze sociali, come una applicazione di queste con un esplicito orientamento valutativo.

Ad integrazione delle riflessioni sugli studi sulla pace, Galtung specifica la differenza tra pace negativa e pace positiva, una distinzione che rappresenta un punto di partenza fondamentale per la comprensione dei processi e delle azioni di pace. La pace negativa è la situazione in cui la condizione di tranquillità sociale è data riconoscendo o rapportando questa ad una situazione di non c'è violenza e di non c'è guerra: l'assenza della guerra definisce la pace. La pace positiva è, invece, una condizione di convivenza sociale, non dipendente, postuma o rapportata alla guerra, che poggia sulla sua stessa natura di situazione che si realizza attraverso le forme sociali di inclusione, demo-

³¹ *Ibidem*

³² D. BARONOV, J. GALTUNG, *Transcend and transform: an introduction to conflict work*, Paradigm Publishers, Michigan, 2004.

crazia e partecipazione. La prima è una lettura più semplice e superficiale e viene applicata nei casi dove c'è un'assenza di guerra tra le nazioni e un'assenza di guerra civile dentro gli Stati³³, la seconda si riferisce alla situazione in cui la giustizia sociale ha sostituito la violenza strutturale. Mentre nel primo caso l'idea è che la pace sia la mancanza di qualcosa, nel secondo è di introdurre qualcosa che manca.

Nel considerare tutto ciò, pur mantenendo una visione integrata delle problematiche in oggetto, è utile comprendere che gli studi sulla pace possono approfondire differenti aspetti del problema. Essi riguardano, infatti, un percorso specifico di teoria della pace, uno di teoria dei conflitti, una teoria dello sviluppo e una teoria della civiltà³⁴. In una visione di stretta interdipendenza tra questi percorsi, Galtung mette al centro del problema, quasi come uno degli elementi catalizzatori della questione, la cultura. È da questa prospettiva, infatti, che Galtung parte per trattare il tema della violenza. La violenza presente nella cultura rappresenta infatti il contesto attraverso cui si possono legittimare le altre due forme di violenza: quella strutturale e quella diretta. La violenza culturale si costruisce nelle relazioni umane attraverso un continuo processo di apprendimento, che fa riferimento ad aspetti ideali e materiali apparentemente lontani da questa natura. Essa è rapportarsi in particolare al linguaggio, alle scienze, all'arte, alla religione, alle leggi, alle differenti forme mediatiche e nella stessa educazione. Il focus della presenza nella cultura delle forme di violenza, è da rintracciare su una profonda sedimentazione della cultura nel subconscio collettivo, e nella assunzione che definisce per una civilizzazione data ciò che è normale e naturale. La violenza culturale dovrebbe essere compresa in riferimento a quegli aspetti che la stessa cultura utilizza per giustificare o legittimare l'uso della violenza diretta o strutturale. Le stelle le strisce, la falce e

³³ C. WEBEL, J. GALTUNG, *Handbook of peace and conflict studies*, Taylor & Francis, NY, 2007.

³⁴ J. GALTUNG, *Peace by peaceful means. Peace and Conflict, Development and Civilization*, op. cit.

il martello, le bandiere, gli inni, le parate militari, i ritratti dei leader di guerra o considerati eroi, i discorsi di incitamento delle rivolte armate sono tutti inclusi in questa categoria³⁵.

Secondo questa prospettiva, le varie culture non fanno altro che legittimare, attraverso queste espressioni ritenute espressioni del sapere, delle origini e dell'appartenenza, la legittimazione delle differenze e delle condizioni di superiorità e controllo di gruppi di persone su altre. La violenza culturale è quindi responsabile del manifestarsi della violenza indiretta, di tipo strutturale, e quella diretta di tipo fisico e psicologico.

La violenza strutturale, che può anche essere definita come ingiustizia sociale, si esprime a livello sociale con azioni che creano sofferenza, esclusione e marginalità, sfruttamento e dipendenza. Quella diretta è quella dove la violenza sembra più tangibile, perché le sue manifestazioni sono visibili ed hanno un maggiore impatto emotivo anche a livello collettivo. Con questo tipo di violenza Galtung intende quella che si manifesta attraverso le uccisioni, le mutilazioni, l'espulsione, la detenzione e la repressione. Queste tre tipologie, tuttavia, non hanno sempre dei confini ben definiti, come ad esempio quando le forme di potere si esprimono spesso in modo congiunto attraverso la cultura, la forza militare, la politica e l'economia³⁶.

Creare la pace significa quindi, nella prospettiva di Galtung, ridurre le condizioni di violenza, e in modo più radicale evitarne ogni possibile forma espressiva, non solo nei confronti degli altri ma anche di noi stessi. Gli esseri umani non esprimono violenza solo nei confronti degli altri. Essi la esprimono anche verso se stessi, coinvolgendo sia il corpo che la mente. Il percorso di riconoscimento delle differenti manifestazioni di danno che possiamo procurare agli altri, dando loro dolore e danneggiandoli in vari modi, fino in alcuni casi, talvolta legittimati dalla guerra, ad uccidere. Il primo passo è nella esperienza indi-

³⁵ Violence typology by Johan GALTUNG,
<http://www.friedenspaedagogik.de/content/pdf/2754>

³⁶ *Ibidem*

viduale e responsabile di ogni essere umano che deve acquisire gli strumenti per comprendere il manifestarsi delle differenti forme di violenza e individuare le modalità per esercitare un diretto cambiamento, evitando che gli eventi e le condizioni non si ripresentino come un circolo vizioso.

Un processo che può aiutare a uscire da situazioni di ripetizione degli eventi è proponibile attraverso la dinamica della riconciliazione, della mediazione e della progettazione/creatività. In ordine questi passaggi portano a leggere il processo partendo dal passato/riconciliazione, presente/mediazione, futuro/progettazione. La riconciliazione è un processo ampiamente studiato nell'ambito degli studi sulla pace. Galtung lo pone come avvio di una riflessione partecipata riguardo al passato, in quanto, attraverso questo cambiamento di relazioni, possono essere esplorati, sul piano di un pari riconoscimento di tutte le parti coinvolte nel conflitto, le motivazioni, gli obiettivi, le credenze, gli atteggiamenti e le emozioni che hanno coinvolto e sono stati percepiti dalla società, sia a livello individuale che a livello collettivo. Il processo di riconciliazione non si esaurisce nella fase preparatoria della mediazione. Esso ha una natura trasversale. Alcuni autori ne sostengono l'importanza e l'utilità anche nelle fasi successive. Il processo di riconciliazione può partire dal momento in cui le parti iniziano a negoziare i loro disaccordi con l'obiettivo di ricostruire o costruire un contesto di convivenza

La parte del passato dovrebbe comprendere anche il fatto, abbastanza ovvio ma non sempre considerato, che la nascita di molti conflitti inizia da una realtà sociale di coesistenza. Questo è possibile, in particolare, se si tratta di conflitti *intragroup*. Il conflitto può quindi nascere da situazioni di disaccordo sugli aspetti riguardanti la vita delle persone, sia a livello individuale che collettivo. In questo senso è comprensibile che l'obiettivo che molti processi di risoluzione dei conflitti si pongono, sia quello di trovare un accordo tra le parti come condizione per una possibile nuova coesistenza.

Alcuni studiosi³⁷ sottolineano che se la negoziazione, come fase di avvio del processo di riconciliazione, ha successo, si può dire che il conflitto è già sulla via di una possibile risoluzione. L'esperienza insegna, al contrario, che un primo risultato positivo non è affatto garanzia di un successo durevole e profondo. Ogni fase del processo deve essere accompagnata, motivata e sostenuta da un parallelo lavoro di riconciliazione. Se questo non avviene i rapporti tra le parti coinvolte possono degenerare o tornare indietro, riproponendo atteggiamenti, comportamenti violenti e modelli culturali che mettono ancora l'altro nella percezione stereotipata del nemico. Pertanto la prospettiva razionale-progettuale con cui viene visto il conflitto e la sua soluzione, in genere, influenza pesantemente le analisi del conflitto e i suoi risultati³⁸.

Nei conflitti intrattabili, quelli che si sono radicati nel tempo, che hanno visto perpetuarsi per anni, senza successo, la ricerca di vie di soluzione, che hanno generato modelli sociali e culturali di scontro e avversità e che sono stati passati di generazione in generazione, il processo di riconciliazione cerca di fare emergere e rimuovere emozioni e percezioni, relazioni e pregiudizi radicati e protratti nei saperi collettivi dei gruppi. Le relazioni del passato vengono viste come relazioni distruttive che hanno generato e mantenuto alto il livello di violenza. Vivere nelle situazioni di un conflitto che si mantiene più o meno costante, nel corso di anni e decenni, attiva nei gruppi coinvolti un *ethos conflittuale*³⁹ che interessa le risposte emotive, cognitive e comportamentali, espresse sia nei confronti del gruppo esterno che all'interno del gruppo stesso. Le forme e le modalità sono talvolta utilizzate per sopravvivere allo stress causato dalla con-

³⁷ G. SALOMON, B. NEVO, *Peace Education: the Concept, Principles, and Practices Around the World*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 2002.

³⁸ A. NADLER, T.E. MALLOY, J.D. FISHER, *The social psychology of intergroup reconciliation*, Oxford University Press, NY, 2008.

³⁹ D. BAR TAL, "From intractable conflict through conflict resolution to reconciliation: psychological analysis", *Political Psychology*, Vol. 21, No. 2, 2000 International Society of Political Psychology Blackwell Publishers, USA- UK.

tinua “lotta” e ansia che si genera di fronte alla percezione della presenza dell’avversario-nemico.

Tali processi vengono anche visti in relazioni alle differenti tipologie di conflitto. A tale proposito Bar Tal, studiando in particolare le dinamiche che interessano *l'intractable conflict*, considera il processo di riconciliazione una fase successiva a quella avviata con la risoluzione che interessa gli aspetti della soluzione dei conflitti. La riconciliazione in questo caso è un investimento costruttivo per l’avvio di nuove relazioni sociali che si andranno a delineare a seguito degli accordi raggiunti. Il processo di riconciliazione richiede un lento e radicale cambiamento sociale, in quanto devono essere gradualmente stabilite le reciproche relazioni di fiducia tra le parti coinvolte, sia sul piano orizzontale (singole persone) che verticale (gruppi formali e rappresentanze politiche e istituzionali). Questo processo muove non solo aspetti diretti delle relazioni, come la costruzione solida e sostenibile della reciproca fiducia tra le persone e le istituzioni che devono garantire il benessere sociale, ma anche gli aspetti operativi concreti, necessari per una nuova convivenza pacifica tra i gruppi, come la disponibilità alla cooperazione e la capacità di saper vedere le rispettive esigenze e bisogni di sicurezza e sopravvivenza in una prospettiva partecipativa. In questo processo devono essere riconsiderati i modelli culturali e *l’ethos conflittuale* in modo che nel comprendere le cause e le dinamiche sia possibile evitare che il conflitto si ripresenti. Il lavoro di riconciliazione pertanto è rivolto sia all’interno del gruppo, che all’esterno dei gruppi coinvolti in quanto, in entrambi i casi, le relazioni sociali devono essere riformulate per la ricostruzione di un alternativo *ethos di pace*⁴⁰. E’ necessario, secondo queste prospettive, individuare quali sono le barriere emozionali e rimuoverle, naturalmente questo diventa difficile se una delle due parti, o tutte e due, si sentono legittimate a sentirsi vittime. Nella situazione in cui si continua a perpetuare questa auto-percezione di vittime, l’avvio del processo di ricon-

⁴⁰ *Ibidem*

ciliazione rischia di essere più dannoso che positivo. Tale rapporto può far aumentare il senso di sfiducia, generando un comportamento sociale in cui è assente la personale responsabilità nei processi di cambiamento, lasciando così ad altri ogni delega sociale.

Il secondo aspetto che Galtung introduce riguardo al percorso di pace, è quello della mediazione con la sua dimensione trasformativa⁴¹. Questo è un processo il cui risultato finale può essere sia la soluzione dei problemi del conflitto, oppure una trasformazione della situazione conflittuale. Ognuna di queste letture chiama a sé delle specifiche strategie di intervento. Nel primo caso il potere della mediazione è dato alle parti coinvolte e la figura del mediatore è vista con un ruolo di facilitatore tra le parti. Vengono messi in evidenza i risultati e le modalità utilizzate per la risoluzione dei problemi, e il mediatore fa forza sulle sue strategie per la ricerca di soluzioni e la formulazione di accordi reciproci accettabili. Nell'altra ipotesi, viene messa in evidenza la capacità del mediatore di promuovere lo sviluppo di nuove competenze per un accrescimento generale delle persone coinvolte. In questo caso i mediatori aiutano a leggere i focus di conflitto con prospettive diverse, portando le differenti parti a comprendere come tutti i partecipanti abbiano una visione del problema differente perché dipendente da ciò che il problema e le condizioni di vita delimitano⁴². La mediazione trasformativa, quella che la Horowitz⁴³ ritiene essere più vicina al modello proposto da Galtung, non porta ad individuare una soluzione immediata al problema. Essa si concentra soprattutto sull'individuazione delle possibili soluzioni che a differenti livelli si possono trovare attivando una partecipazione alla ricerca che responsabilizzi i diretti interessati. In questo caso ha molta importanza la focalizzazione sulla responsabilità che gli

⁴¹ C. WEBEL, J. GALTUNG, *Handbook of peace and conflict studies*, op. cit.

⁴² *Ibidem*, <http://www.colorado.edu/conflict/transform/tmall.htm>
<http://www.colorado.edu/conflict/transform/jplall.htm>

⁴³ S. HOROWITZ, "Mediation", in C. WEBEL, J. GALTUNG, *Handbook of peace and conflict studies*, op. cit.

interessati alla mediazione si devono assumere nei confronti del processo nel quale sono coinvolti e delle differenti soluzioni che verranno individuate e poi accettate. In questo processo gli aspetti emotivi, comunicativi, ipotetico-inferenziali, vengono sollecitati al fine di utilizzare l'esperienza come momento trasformativo e di crescita personale e relazionale⁴⁴.

L'ultimo passaggio indicato per la costruzione di possibili situazioni di convivenza pacifica, è quello della progettazione-creatività: questo implica il trascendere nel futuro gli aspetti trasformativi della mediazione. La creatività è quindi un ingrediente importante, potremmo dire quello che dà sapore alla realizzazione del cambiamento e della trasformazione. In riferimento e in linea con quanto precedentemente considerato, la Horowitz⁴⁵ sostiene che per essere creativi è necessario trascendere le contraddizioni ed entrare in nuove prospettive di visione e di soluzione dei problemi. E' quindi necessaria una mente flessibile, capace di decentrarsi oltre che di ascoltare in modo empatico-attivo, ciò che i soggetti coinvolti propongono. Galtung considera la differenza tra creatività individuale e creatività collettiva. La prima può emergere come lavoro che viene svolto dalle operazioni mentali della comparazione e della ricerca di analogia tra gli elementi posti in analisi. Processo che porta anche ad individuare gli aspetti che sono specifici delle varie parti in comunicazione e quindi aiuta ad analizzare e a tenere presenti le differenze. L'apertura verso l'ascolto e la comprensione delle differenze è l'inizio del lavoro creativo. In questo modo si attivano più rapidamente processi di decentramento cognitivo ed emotivo e la consapevolezza del significato delle ipotesi alternative.

La creatività collettiva viene attivata attraverso l'uso del *brainstorming* e delle differenti modalità nelle quali è possibile esprimere il proprio pensiero, le proprie emozioni e le proprie

⁴⁴ E. ARIELLI, G. SCOTTO, *Conflitti e mediazione*, Milano, Bruno Mondadori, 2003.

⁴⁵ S. HOROWITZ, "Mediation", in C. WEBEL, J. GALTUNG, *Handbook of peace and conflict studies*, op. cit.

opinioni in modo libero. La sua forza sta nella circolazione di queste idee, in modo tale che tutto il gruppo possa beneficiare delle produzioni di tutti anche attraverso le varie discussioni che, tuttavia, hanno come matrice di fondo il riferimento alle 3 C (CCC- condizioni, conseguenze, contesto)⁴⁶. L'aspetto creativo è il presupposto fondamentale per l'avvio di ogni progettazione di trasformazione e cambiamento futuro.

Questo si accorda con la riflessione che accompagna coloro che in questi anni hanno seguito in modo diretto i processi di mediazione e di ricerca di accordi tra le parti. L'aspetto trasformativo e creativo è un presupposto teorico fondamentale per superare modelli e strumenti "arcaici" di preparazione alla pace⁴⁷. Gli elementi sociali politici ed economici delle società si sono evoluti comprendendo la globalizzazione tecnologica e le differenti forme di comunicazione a distanza e virtuale. I cambiamenti per la formazione dei *peacemaking* hanno ancora, per Savir, una impronta formativa standardizzata che non si è evoluta. Molti *peacemaking* appartengono alla categorie di ex combattenti, di persone con un passato di violenza subita e attivata, e questo ha una incidenza sulla percezione della pace, i suoi obiettivi e le strategie per conseguirla. Nel nostro tempo è necessario creare sempre più una azione di pace partecipata e cooperativa, sentita vissuta dalle persone. Il coinvolgimento attivo e creativo delle persone può essere una chiave del successo che può trasformare il conflitto violento in contesti di vita pacifici. Ogni processo sociale deve essere considerato come elemento di costruzione della pace, l'aspetto economico, ad esempio, che sembra avere sempre una rilevanza primaria rispetto ad altri, rappresenta una delle condizioni del percorso delle mediazioni e delle progettazioni future, ma non l'unico.

Solo partendo dall'incontro dei bisogni delle persone e degli sviluppi delle opportunità di contatto e di benessere, non solo

⁴⁶ S. HOROWITZ, *op. cit.*

⁴⁷ U. SAVIR, *Peace First: A New Model to the End War*, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco, 2008; *Colloqui di pace. Imparare a salvare il mondo ogni giorno*, Luca Sossella Editore, Bologna, 2008.

economico ma anche relazionale e sociale, si può aprire il mondo della condivisione pacifica. Ci sono molti aspetti della società che possono essere gestiti nella cooperazione per il benessere delle persone, ma prima di tutto questo deve diventare un coinvolgimento del sentire profondo delle persone. Fino a quando la ricerca del sapere immediato continua ad essere considerata superiore e più forte della consapevolezza dei benefici che le azioni progettuali orientate nel futuro, possono dare alle generazioni presenti e future, ogni azione di costruzione di pace rimane fortemente limitata e sterile. Tutto ciò deve essere integrato nella prospettiva di sostenibilità che può essere data dalla consapevolezza di cosa concretamente desideriamo che venga lasciato per i nostri nipoti e le generazioni che verranno. La nostra prospettiva può andare oltre il nostro tempo considerando questo come un tempo relativo e non assoluto. È su questa complessità di posizioni e ruoli, che i valori dei diritti umani, del rispetto dell'altro, della dignità della persona, dell'uguaglianza di genere, della salvaguardia del pianeta, come già aveva indicato Galtung, diventano dei punti cardinali dei percorsi per lo sviluppo della cultura di pace.

1.3 Prospettive di intervento

Ogni intervento che si voglia pensare, immaginare, progettare e realizzare in ambito educativo e soprattutto della e per la realizzazione della pace, deve iniziare da se stessi. Come affermato sopra, gli studi sulla pace, le ricerche su questo tema, portano sicuramente ad aprire nuovi campi conoscitivi, allargare gli scenari dei problemi e delle questioni che coinvolgono gli esseri umani sia nelle forme di violenza che di ricerca della convivenza pacifica, ma non è possibile prescindere dal fatto che la pace nel mondo inizia con la persona stessa che la mette in pratica prima di tutto nei confronti di se stesso. Per poter pensare a come e quando cambiare la realtà che ci circonda e in senso più ampio il mondo, che significa altri esseri umani, dobbiamo aprire una profonda, critica e costruttiva riflessione su noi stessi,

perché è sempre più facile spostare la causa fuori di noi e trovare problemi e difetti all'esterno. Più difficile è iniziare la trasformazione del nostro sentire e del nostro pensare, mettendoci di fronte ad uno specchio e guardandoci dentro per comprendere la nostra immagine e cosa gli altri vedono di noi. Ogni esperienza di incontro con la pace è, come è stato visto per il lavoro di riconciliazione e di mediazione, una profonda trasformazione che prima di essere esterna e con gli altri, lavora e agisce nell'intimo di chi la propone.

La prima ricerca della pace è quindi personale, ma nessuno può dire che esistono formule specifiche, tempi adatti e risultati chiari. Il lavoro personale è un progress continuo, fatto di aperture, sintonie, connessioni, ascolti e attese, che il piacere della reciprocità e della scoperta dell'altro alimentano continuamente. D'altra parte non è possibile stabilire da dove può partire il nostro lavoro e il nostro contributo, e neppure stabilire quando deve iniziare quello degli. Anche questo rispetto dei tempi di maturazione, di consapevolezza e trasformazioni, è parte fondamentale di ogni lavoro sulla pace.

Nel lavoro di educatori deve essere compreso che quello che viene condiviso con gli altri e può essere dato agli altri, è ciò che la persona stessa possiede, ma, nello stesso tempo, non è il tutto della persona. Il lavoro di trasformazione di noi stessi coglie anche questo aspetto, come crescita e miglioramento personale e come bisogno di relazionarsi agli altri per l'energia, la forza, il bene e i diversi saperi che danno alla realizzazione delle condizioni di pace. La trasformazione di noi stessi, del modo di pensare e vedere, di porre il nostro ego davanti a tutti come interpretazione "evidente" e "veritiera" delle relazioni, del nostro sentire e partecipare, può portare ad un appagamento della vita. Un appagamento che non si misura in termini economici, di potere, di controllo sull'altro, ma di realizzazione del modo con cui i nostri occhi vedono la realtà.

Così possiamo ben collegare il nostro modo di comportarci, quello che tolleriamo e accettiamo, con la possibilità e la capacità di poter comprendere se siamo sulla strada giusta per vivere nella dimensione della pace. Il nostro modo di pensare, sentire e

comportarci sia verso noi stessi che verso gli altri, è ricco di conseguenze e di responsabilità per il benessere sociale. Consideriamo quindi la frase di Lorenz, andando al di là del paradigma della “teoria del caos”, “il battito d'ali di una farfalla in Brasile può scatenare una tempesta in Texas”. Qui il problema non è da riferirsi, come lo aveva visto Lorenz, alle leggi meteorologiche⁴⁸, quanto al fatto che un nostro comportamento violento o intollerante può avere possibili connessioni e conseguenze lontane imprevedibili; così come un nostro collegamento o azione positiva può avere effetti benefici che non possiamo prevedere o vedere. La responsabilità individuale non si perde nella esperienza collettiva, ma ne è parte diretta e attiva. Lo sanno bene gli educatori che lavorano per la pace quando si domandano che relazione c'è tra ciò che fanno con i grandi problemi del mondo, i grandi conflitti e con quel mondo violento che alle volte sembra che sovrasti tutto. Dubbi e domande che alimentano la continua e tortuosa ricerca del senso dell'impegno e del significato di ciò che viene fatto, andando oltre quello del senso del presente. Molti educatori sanno che percorrere la via della pace richiede più coraggio e forza, rischio e determinazione, di quella della guerra, ammesso che tutto ciò possa essere messo a confronto, ma anche che “quello che noi facciamo è solo una goccia nell'oceano, ma se non lo facessimo l'oceano avrebbe una goccia in meno”⁴⁹.

Oltre all'impegno e alla responsabilità personale, educare alla pace significa anche cercare la strada per appagare il desiderio umano della pace. L'educazione alla pace si propone, rispetto agli obiettivi tradizionali dell'educazione, di investire il tutto e per tutto nella preparazione di un mondo migliore, sostenibile e partecipato da tutti. Ma per la formazione di ogni essere umano l'educazione alla pace è oltre che un obiettivo, anche un prerequisito fondamentale dell'educazione stessa. Ogni aspetto

⁴⁸ M. DAMIANI, *La gestione della complessità nei progetti*, Franco Angeli, Milano, 2011.

⁴⁹ Madre TERESA DI CALCUTTA

dell'educazione dovrebbe essere utilizzato per promuovere la pace, le relazioni di convivenza e ogni forma di comunicazione nonviolenta. Nel mantenere la riflessione che la pace non è semplicemente l'assenza della guerra, ma il nostro futuro, l'educazione alla pace è uno strumento fondamentale e un mezzo indispensabile per raggiungere questo obiettivo⁵⁰.

Ogni essere umano, così come ogni contesto e ogni momento storico, possono riferirsi alla pace con strumenti e modalità differenti. Il concetto di pace, infatti, è cambiato lungo la storia, così come sono cambiati le attese e i modi con cui si pensava potesse essere raggiunta. Modelli culturali di riferimento importanti per orientare e formare le conoscenze degli esseri umani, come le religioni, hanno dato la loro definizione di pace (non sempre terrestre) aprendo in virtù delle loro verità, come ancora oggi in molti contesti avviene, la strada della violenza. Saperi diversi, come è stato sopra introdotto nel riferimento alla violenza culturale, pesano ancora oggi sulla comprensione della ricerca del bene e della giustizia sociale delle persone e delle collettività. Come condizione necessaria per la sopravvivenza della specie, essa implica il necessario bisogno di ogni essere umano di risolvere i conflitti senza l'uso della violenza e della forza. Paradossalmente sappiamo bene che pensare alla pace è molto più difficile che pensare alla guerra e alla violenza.

In ogni società, sia nei contesti educativi formali che non formali, vengono passati modelli comportamentali che fanno comprendere che per risolvere i conflitti sia più facile ricorrere a strategie autoritarie e azioni di violenza indiretta (culturale e strutturale). L'immagine della cultura della violenza è ancora trasmessa dai libri di testo, dai modelli disciplinari delle scienze sociali e di quelle naturali, e cattura facilmente la fantasia e l'immaginazione sia dei bambini, che delle persone più adulte. Comprendere la violenza è un atto semplice del pensiero, comprendere come pensare, sentire e agire utilizzando comportamenti positivi, accoglienti e pacifici è molto più complesso e

⁵⁰ I.M. HARRIS, M.L. MORRIS, *Peace Education*, op. cit.

richiede un forte investimento delle persone. Esso, infatti, come è già stato visto, implica un set di comportamenti e azioni interconnesse che non si possono cogliere con superficialità. Per questo educare attraverso le vie della non violenza può aiutare a comprendere quali meccanismi stanno dentro la cultura della violenza e vedere con quali approcci e percorsi è possibile smontarli e sostituirli.

Alcuni educatori chiariscono che le azioni per la pace si articolano in tre modi differenti: *peacekeeping*, *peacemaking*, *peacebuilding*. Il primo svolge un'azione di trattenimento/controllo della violenza. Con queste azioni si cerca di far rispettare il mantenimento di una situazione di non aggressione e di escalation della violenza. Sono le azioni che compiono le forze militari, dove è possibile stabilire una tregua, nei paesi dove ci sono conflitti interni ed esterni.

Una volta fermate le azioni di ostilità e di violenza reciproca, possono entrare in azione i *peacemaking*. Queste figure hanno come obiettivo quello di creare delle azioni di incontro, scambio e avvio del riconoscimento, e della comprensione reciproca. Esse si preoccupano di fare delle azioni che promuovano la prevenzione allo scoppio di altre manifestazioni di violenza e nello stesso tempo attivano la ricerca per la risoluzione del conflitto o dei conflitti interni. I conflitti che vediamo a livello macro, sono composti di molti conflitti interni che rendono complesso il lavoro di mediazione. La comprensione delle dinamiche richiede una profonda e attiva capacità di ascolto, curiosità e creatività.

A seguire entrano in azione i *peacebuilding*. Il loro ruolo è quello di iniziare la costruzione di una cultura di pace che possa sostituire i modelli culturali attraverso i quali i gruppi e le persone si sono formati. Queste azioni si svolgono su livelli e in campi differenti sia in senso verticale che orizzontale. Nello specifico dell'educazione questo può riguardare i differenti livelli istituzionali e non formali e le differenti azioni dell'educazione formale, non formale e informale senza isolarle dal contesto sociale e locale con il quale si deve sempre muovere in modo integrato e costruttivo.

Nella esperienza educativa di formazione alla pace, molti educatori e associazioni internazionali hanno accolto il messaggio lanciato da Delors sul significato e l'impegno che l'educazione deve dare per costruire nuove conoscenze e competenze necessarie e utili per *learning to live together*. Apprendere a come vivere insieme, è uno dei quattro pilastri che sostengono l'educazione per il futuro. Gli altri tre sono: apprendere ad apprendere; apprendere a fare; apprendere ad essere⁵¹. Tutti e quattro sono processi e percorsi di apprendimento che richiedono una *vision* di complessità, di metodologie e di strumenti capaci di rispettare le modalità dei processi di apprendimento sviluppando, allo stesso tempo, consapevolezza cognitiva, alfabetizzazione emotiva e partecipazione sociale e democratica.

Apprendere a vivere insieme significa apprendere a vivere con gli altri, e questo sta alla base dell'educazione alla pace. L'impegno è di dare alle giovani generazioni le abilità e i valori per affrontare questioni e conflitti sociali in modo non violento, in collegamento con il rispetto dei diritti umani e con la partecipazione attiva come cittadini della realtà locale e globale. Nello stesso tempo l'educazione aiuta alla formazione di persone responsabili e protagoniste del loro futuro e quindi interessate in modo diretto alla salvaguardia del benessere del pianeta e dei suoi abitanti. *Learning to live together*, si basa sull'apprendimento di abilità, attitudini, valori e conoscenza utili per vivere insieme, piuttosto che focalizzarsi sull'apprendimento dei soli obiettivi astratti e lontani dalla esperienza concreta. C'è qui l'interesse di aiutare a prevenire la

⁵¹ <http://www.unesco.org/delors/fourpil.htm>

Le quattro colonne dell'educazione considerate nel testo di J. Delors, *Learning: the Treasure Within*, UNESCO, Paris, 1996 sono da considerare come base del futuro impegno di tutti gli educatori. Esse non fanno riferimento ad un momento specifico o ad un luogo ideale dove possono svolgersi. L'aspetto fondamentale è che i ogni aspetto sia interconnesso all'altro e sia complementare con l'altro in modo tale che ogni persona ed ogni gruppo possa ottenere i maggiori benefici dal proprio ambiente culturale sociale.

violenza a comprendere la natura e la varietà dei conflitti, operando per la ricerca delle loro possibili soluzioni, rispettando allo stesso tempo i diritti umani e i bisogni delle popolazioni.

Questa consapevolezza non nasce spontanea nel lavoro educativo e scolastico, anzi, nella maggior parte delle esperienze, non in tutte per fortuna, le competenze sociali orientate alla acquisizioni delle *life skills*, non viene sperimentata.

Tuttavia è necessario organizzare questi interventi all'interno del percorso formativo e non come un momento aggiuntivo. Esso deve essere integrato nella crescita delle conoscenze e delle competenze delle giovani generazioni, ed è quindi importante che siano organizzati all'interno dei *setting* di apprendimento contenuti e spazi specifici che interessino anche gli aspetti relativi ai diritti umani, alla comunicazione non violenta e alla mediazione creativa. Ogni esperienza di apprendimento è una buona opportunità per entrare in collegamento con queste dimensioni, anche se non tutti sono abituati a vedere le discipline da questo punto di vista. Va considerato però che studenti di tutte le età e società hanno bisogno di sviluppare le competenze per vivere insieme.

Le *life skills* devono sempre essere considerate e adattate ai bisogni locali, anche se impostate con la flessibilità della relazione con un sistema globale di rete di saperi e conoscenze. Tuttavia sono state delineate alcune abilità che sembrano essere necessarie per il futuro di ogni abitante del pianeta. Una di queste è "l'abilità di vita", cioè l'attenzione posta ad individuare i molti aspetti che sono necessari al vivere insieme e in pacifica convivenza, rapporti interpersonali che riducono al minimo i rischi di HIV/AIDS e riconoscono la parità di genere, la tolleranza della diversità e la cultura di pace. Negli ultimi anni, per quanto ancora la letteratura del settore abbia poco esplorato questo campo, le *life skills*, sia come competenze del vivere sociale che del promuovere la pace, deve essere lasciato uno spazio di riflessione sulla incidenza o semplicemente sul rapporto, tra i *social networks*, le *life skills* e la cultura di pace. È sempre più chiaro come la rete dei saperi, dei contatti tra le persone e il diffondersi di idee, possa essere facilitato dalle

varie forme di strumentazione tecnologica e di collegamento virtuale. Gli educatori dovrebbero considerare le potenzialità di questi strumenti, ed educare ad un uso responsabile e socialmente utile per il benessere e la partecipazione attiva.

Come indicato nel primo paragrafo del capitolo, i bisogni sociali, culturali e politici sono di differente natura, ed è appunto in rapporto ad essi che possono essere individuate le *life skills* più idonee e necessarie per il futuro. Le differenti esperienze conosciute attraverso lo studio di caso, aiutano a mettere in evidenza aspetti specifici delle problematiche da considerare, le modalità di comprensione della realtà da parte dei giovani, la capacità di cogliere gli elementi che compongono il problema, la possibilità di fare delle inferenze e delle ipotesi risolutive.

La necessità di educare alle abilità di vita, come indicato chiaramente negli obiettivi di Dakar⁵², crea un ponte insostituibile tra ciò che è stato riconosciuto a livello internazionale come essenziale e fondamentale per lo sviluppo e la diffusione del sostegno alle potenzialità degli esseri umani e alla ricerca di rispetto, uguaglianza e pari opportunità. A far proprio come programma di azione e di intervento sul futuro delle giovani generazioni, l'UNESCO pone all'interno del *learning to live together*, gli obiettivi indicati per l'educazione alla cultura di pace, come la risoluzione dei conflitti, la prevenzione alla violenza, lo sviluppo della tolleranza attiva, il sostegno alle potenzialità e alle risorse delle diversità, il riconoscimento dei bisogni educativi speciali, la partecipazione concreta e responsabile alla realizzazione dei diritti umani in ogni ambito culturale e in ogni contesto sociale, la competenza per la comprensione della complessità delle azioni umane e il rispetto e la salvaguardia personale e collettiva del benessere del pianeta.

Ogni aspetto, seppur interdipendente dagli altri, richiede ed implica dei propri obiettivi formativi ed educativi come delle strategie e degli strumenti coerenti ed idonei da contestualizzare in relazione alle specificità, alle risorse e ai bisogni delle situa-

⁵² <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>

zioni. Tutto ciò richiama quindi ad aspetti importanti come la comunicazione nonviolenta, la capacità di osservare e di comprendere realtà diverse senza pregiudizi e stereotipi, accettare le situazioni di non immediata comprensione dei fatti sospendendo giudizi e valutazioni impulsivi, creare delle condizioni di proreazione piuttosto che di reazione immediata come talvolta le emozioni inducono a fare, creare condizioni di progettualità cooperativa sviluppando le competenze sociali del vivere insieme, condividere i benefici dei risultati raggiunti e considerarli come l'inizio di un prossimo impegno sociale, il rispetto per la dignità umana e il benessere di tutti senza distinzione di condizione, provenienza, status, genere.

La tabella che segue mette in evidenza alcuni di questi aspetti:

TABLE 1
Educational initiatives for learning to live together⁵³

Educational initiative	Nature of learning goals
Peace education	<i>Conflict resolution, peace, reconciliation, tolerance, respect for human rights, civic participation...</i>
Education for mutual-understanding	<i>Social cohesion, respect for diversity, inclusive national identity...</i>
Multicultural and intercultural education	<i>Tolerance, respect for diversity, antiracism, non-discrimination...</i>
Human rights education	<i>Respect for human rights and responsibilities, rights of women, children and minorities, tolerance, nondiscrimination, prevention of bullying, civic participation...</i>
Life-skills health education	<i>Preventive health/HIV-AIDS prevention, prevention of substance abuse, respect for the health rights of others, respectful relationships</i>
Citizenship education	<i>Active and responsible participation in civic/political life, democracy, respect for human rights, tolerance...</i>
Education for sustainable development	<i>Environmental sustainability, respect for the rights and welfare of all...</i>
Humanitarian education	<i>Respect for humanitarian norms, humanitarian acts, non-discrimination...</i>
Values education	<i>Internalization of values of peace, respect and concern for others.....</i>

⁵³ M.SINCLAIR, *Learning to live together*, op. cit., p.22

Dalla tabella è possibile evidenziare la complessità degli aspetti che l'educazione alla pace per la costruzione di contesti pacifici richiede. La decade (1995-2005) per l'educazione ai diritti umani, stabilita dall'UNESCO⁵⁴, oltre a focalizzare l'attenzione sull'importanza della conoscenza e diffusione dei diritti umani, affronta più nello specifico gli aspetti che riguardano la loro educazione. La conoscenza teorica, è stato ben considerato, non aiuta la costruzione di *formae mentis* competenti nelle azioni per il rispetto e la salvaguardia dei diritti umani, pertanto l'UNESCO ha individuato un programma mondiale che cerca di promuovere una comune comprensione dei principi di base e le metodologie più adatte per l'educazione dei diritti umani. A tale scopo viene richiesto l'impegno a sostenere una concreta "rete-cornice" di azioni per ogni forma di partnership e di cooperazione sia a livello internazionale che delle singole esperienze locali. Il tema dello sradicamento, della radicata presenza dell'analfabetismo e dell'esclusione sociale, sono stati considerati alla base del programma, che deve necessariamente coinvolgere ogni aspetto istituzionale e non, delle società. Questo chiama, infatti, tutti gli Stati e le istituzioni locali e internazionali, a includere i diritti umani, le leggi umanitarie, la democrazia e la formazione delle sue leggi come oggetti da considerare o rivedere sia nei *curricula* scolastici che nelle azioni quotidiane svolte da chi, in prima istanza, svolge azioni educative e formative.

Dentro la riflessione educativa sulla formazione ai diritti umani, la lotta contro ogni forma di discriminazione ha approfondito e creato nuove prospettive riguardo al tema di genere. La convenzione del 1979⁵⁵ sulla eliminazione di ogni forma di discriminazione contro le donne e la dichiarazione di Pechino

⁵⁴ <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/human-rights-education/about-us/mission/>

⁵⁵ http://portal.unesco.org/geography/en/ev.php-URL_ID=9356&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

del 1995⁵⁶ richiedono uno sforzo ed un impegno ancora più profondo e lungimirante per poter individuare e smontare le innumerevoli e invisibili violenze culturali, strutturali e dirette che imprigionano le donne dentro condizioni di inferiorità, abuso, sottomissione, dipendenza, sfruttamento e povertà. Aspetti importanti che si integrano con quelli dell'educazione alla pace, sono quelli che riguardano la promozione della sicurezza umana e dei diritti delle donne di tutte le età e condizioni, durante i conflitti armati e nelle le situazioni ad alto rischio di conflitto e ambientale. Le questioni di genere devono per questo motivo trovare un loro spazio ed essere ampiamente integrate dentro ogni passaggio delle azioni di risoluzione dei conflitti, *peace-building* e processi di riconciliazione⁵⁷. Ciò significa anche che le donne devono essere considerate come componente integrale di tutti i processi che accompagnano i lavori per la pace, la prevenzione ai conflitti, l'educazione e la diffusione della sua cultura. È ancora facilmente verificabile che in molte aree dei conflitti, la cultura e l'egemonia maschile prevalgono tra i maggiori attori protagonisti degli accordi di pace. Ci possiamo interrogare se esiste o meno una responsabilità maschile nei confronti della guerra⁵⁸ o se esiste anche una responsabilità femminile relativa a come le stesse donne permettano e mantengano implicitamente modelli educativi che continuano a perpetuare la cultura della guerra. Le responsabilità sono collettive e non di genere, ma ancora è necessario sostenere ed impegnarsi perché nella cultura di pace il tema di genere venga considerato come una priorità per le forti implicazioni e responsabilità umane che richiama. In particolare è necessario comprendere che ancora le donne non sono né adeguatamente rappresentate a livelli decisionali né coinvolte in negoziati di pace e accordi, le organizzazioni di base di donne e iniziative di pace sono emarginate o ignorate. Pur essendo pienamente coinvolte nel subire le violen-

⁵⁶ http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/BEIJIN_E.PDF

⁵⁷ <http://www.un.org/womenwatch/osagi/wps/>

⁵⁸ B. BROCK-UTNE, *La pace è donna*, Gruppo Abele, Torino, 1989.

ze della guerra a tutti i livelli, non vengono ascoltate quando è necessario parlare del disarmo, della smobilitazione e del reinserimento degli ex combattenti, dei profughi, dei rifugiati, dell'infanzia abbandonata e degli ambienti di vita distrutti.

Molte esperienze di donne hanno mostrato che il loro impegno, sia concreto che teorico, allo sviluppo della cultura di pace dà dei risultati ampiamente positivi⁵⁹. È da ricordare che una delle prime autorevoli voci pedagogiche che hanno parlato di pace e di difesa dei diritti delle donne è stata Maria Montessori⁶⁰. Molti passi educativi devono ancora essere fatti perché vengano costruiti gli strumenti per comprendere ed avviare processi sociali e culturali dove si realizzi pienamente la rappresentazione delle donne in tutti i livelli decisionali e operativi.

Tra le competenze necessarie per la costruzione di contesti di convivenza pacifica ci sono quelle che permettono di creare degli spazi, sia mentali che reali, per la realizzazione del dialogo tra religioni, fedi e credenze differenti⁶¹. La storia ha insegnato che le religioni secolari sono state, e sono tutt'oggi, particolarmente dannose per le relazioni pacifiche tra le collettività⁶². Per la necessità di definirsi e rafforzarsi come gruppo che detiene la verità, ognuna si considera "il popolo eletto" unico erede della volontà superiore e della giustizia terrena, in molti casi si realizza anche il diritto/dovere di diffondere e difendere la propria fede.

Nonostante questi forti contrasti che sono ancora presenti nel mondo, in questi ultimi decenni si sono moltiplicate le esperienze di incontro tra fedi diverse, in particolare tra quelle "abrami-

⁵⁹ A. SCARANDINO, *Donne per la pace*, Franco Angeli, Milano, 2006; B. A. REARDON, *Women and Peace: feminist vision of global security*, State University of New York State Press, USA, 1993 www.1000peacewomen.org/eng/

⁶⁰ M. MONTESSORI, *Educazione alla pace*, Garzanti, Milano, 1949; R. Farnè, *La scuola di "Irene". Pace e guerra in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1989.

⁶¹ UNICEF, *Learning to live together. An intercultural and interfaith programme to Ethics Education for Children*, ATAR Roto Presse SA, Geneva, 2008.

⁶² J. GALTUNG, *Peace by peaceful means*, op. cit.

tiche”⁶³ e il buddismo, che hanno permesso che si aprissero esperienze di conoscenza reciproca importanti e che venisse trasmesso un messaggio per così dire “ecumenico” al mondo. Tuttavia va considerato che gli aspetti che riguardano questa tematica, e di come tutto ciò sia parte importante del tema della pace, rimangono ancora in ombra, coperti appunto dalla idea/presunzione che il dialogo sia la panacea di tutti i mali. Sicuramente il dialogo è un buon strumento, ma esso rappresenta molto spesso la dimensione superficiale del problema. Le religioni hanno creato divisioni e confini, non solo in senso territoriale e culturale, ma anche spirituale. Le religioni hanno creato delle differenze partendo, tuttavia, da un aspetto che è comune agli esseri umani: la spiritualità. Ciò che facciamo entrare nel dialogo è spesso la comprensione reciproca delle tante manifestazioni con cui si presentano le religioni, dalle scritture ai rituali, dalle forme alle evoluzioni storiche. Ciò su cui la riflessione dovrebbe muoversi è invece una ricerca umana più profonda, che oltrepassa modelli interpretativi cercando di cogliere la spiritualità come ricchezza di continua ricerca di rapporto tra finito e infinito. È questo un tema che ha interrogato e continua a interrogare l’umanità fin dal suo sorgere. La percezione della dimensione temporale dell’essere umano lo mette continuamente dentro una percezione di insicurezza. Le paure e le insicurezze umane sono parte di questo problema. La richiesta di protezione e di aiuto di fronte ai pericoli ambientali o causati dalle guerre. Alcuni aspetti della storia di come gli esseri umani hanno vissuto le paure⁶⁴, ha evidenziato come di fronte a possibili pericoli già vissuti o eventi catastrofici, venisse chiesto aiuto e protezione a forze superiori. Comprendere quali sono le grandi paure, ma anche le aspettative e i desideri che gli esseri umani vanno cercando dentro le risposte religiose, apre alla comprensione della complessità del mondo, alla accettazione della di-

⁶³ In riferimento a quanto considerato da Giorgio La Pira parlando dell’ebraismo del cristianesimo e dell’islam.

⁶⁴ J. BOURKE, *Paura. Una storia culturale*, Laterza, Roma, 2007.

versità e al superamento del senso di impotenza di fronte alle catastrofi giornalieri.

Ma un aspetto importante dell'educazione alla pace è individuare i percorsi delle possibili espressioni spirituali, dalle saggezze alle forme artistiche, dai linguaggi ai comportamenti. La ricerca della spiritualità implicita e comune alle religioni secolari, non crea dipendenza dai dogmi, ma può essere un aspetto stimolante della comprensione e della tolleranza attiva. Modelli religiosi possono essere strumento di controllo e di impedimento di espressione della libertà umana di pensare e di sentire. Questo contraddice l'idea che l'apprendimento crei gli strumenti per compiere scelte che sanno guardare al futuro come possibilità e alternativa ottimistica. Una visione ottimistica è una prospettiva attiva e creativa che si collega con l'impegno sociale responsabile della propria e dell'altrui vita. Una visione pessimistica è una visione che sottostà al fato, al destino al volere del dogma, qualsiasi natura esso sia, e genera un pensare e un sentire dipendente. Nella visione ottimistica le persone sono impegnate a utilizzare le proprie risorse, conoscenze, abilità, emozioni e conoscenze per il raggiungimento di risultati positivi per il bene personale e della collettività.

Agire con ottimismo è un aspetto poco trattato all'interno delle riflessioni sull'educazione alla pace. Esso tuttavia è fondamentale perché implica la predisposizione del soggetto di fronte alle azioni e ai risultati degli interventi. Non è un fatto banale il modo con cui si guarda la realtà, non è neppure banale l'influenza che il modo di guardare può avere nella esperienza di ricerca della convivenza pacifica. Guardare con ottimismo non significa stare passivi di fronte agli eventi sperando che tutto vada per il meglio, ma, piuttosto, agire per impegnarsi al meglio perché le cose cambino e migliorino per tutti. È attraverso l'ottimismo che è possibile trovare soluzioni alternative ai problemi e cercare strategie, formulare ipotesi creative e stimolanti. Questo modo di essere sembra fornire un elemento implicito nel ruolo di educatore, non sempre gli educatori sono consapevoli che «il modo con cui una persona guarda al futuro è un

fattore determinante per modificare le proprie strutture cognitive»⁶⁵.

Nell'educazione questi aspetti devono essere ben compresi perché se la conoscenza del religioso si limita nel sapere a cosa credono o fanno le differenti religioni, la conoscenza reciproca rimane a livello superficiale e non aiuta a trasformare la realtà.

La visione ottimistica e il suo sentire nelle differenti esperienze della vita, o il suo riferimento anche nelle situazioni più difficili e terribili, può rappresentare un campo di discussione nel religioso/spirituale per aprire poi ad altri riferimenti che hanno bisogno di essere considerati nella esperienza di educazione alla pace.

Da un altro punto di vista il tema del religioso-spirituale può aiutare ad entrare dentro la scoperta di temi importanti per la pace. Parlare di amore, compassione, misericordia, bene, felicità, sembra difficile per molti, ma sono invece concetti alla base della vera esperienza di pace. Sappiamo bene, tuttavia, che ogni religione interpreta questi valori in modo diverso, e che la loro lettura viene utilizzata anche per mostrare la superiorità o la giustezza di una rispetto alle altre. Per questo non è sufficiente il dialogo o l'incontro tra religioni. L'educazione alla pace oltrepassa questo limite per leggere in una prospettiva caleidoscopica le sfumature e i colori che nelle differenti forme, posizioni ed intrecci, danno a questi valori senso e significato per la realizzazione del benessere degli esseri umani. Sono esperienze di vita e sentimenti che non possono essere spiegati, ma piuttosto vissuti nella quotidianità come devono essere vissute le esperienze di comunicazione non violenta, tolleranza attiva, diritti umani.

C'è anche bisogno di considerare come questi valori, come gli ideali morali ed etici, si rapportino direttamente alle credenze religiose e di come questi siano influenti nei comportamenti e nelle azioni. I valori infatti ci orientano su quello che si do-

⁶⁵ R. FEUERSTEIN Y. RAND, R. FEUERSTEIN, *La disabilità non è un limite. Se mi ami, costringimi a cambiare*, Libriliberi, Firenze, 2005.

vrebbe o non dovrebbe fare in rapporto agli altri e alla natura. Ma quello che è necessario scoprire è come avviene il passaggio dalla dimensione religiosa-spirituale a quella laica, e come a questa può comunque tornare, per affermare che apparteniamo tutti alla stessa umanità.

In ultima analisi può essere significativo riflettere su alcune responsabilità fondamentali che *Learning to live together* nella prospettiva interreligiosa e interculturale, ci indica:⁶⁶

In prima istanza: le differenti tradizioni religiose devono garantire che, nella trasmissione dei valori e dei riferimenti alla propria fede, vengano insegnati il rispetto dei valori e la presenza di opinioni e credenze diverse e di pari dignità, al fine di garantire ogni possibile apertura a esperienze culturalmente, religiosamente e spiritualmente diverse e plurali.

In secondo luogo: le tradizioni religiose hanno bisogno di fare uno sforzo cosciente, nelle loro pratiche di insegnamento, per sostenere quei valori religiosi e culturali della loro tradizione che promuovono l'apertura, l'onestà, il bene comune, l'amore e un atteggiamento compassionevole verso gli altri esseri umani. Questi valori devono essere considerati e vissuti anche con bambini della prima infanzia.

Come terzo aspetto: pur riconoscendo che le tradizioni religiose sono diverse l'una dall'altra, c'è sempre bisogno di cercare aspetti di condivisione e punti in comune. Queste considerazioni potrebbero fornire la base per agire insieme su problemi comuni.

⁶⁶ *Ibidem*

Capitolo II

Il mare come ambiente per la pace

2.1 Premessa

Questa parte considera il contributo dato da Rami Andrei Rodan allo sviluppo della cultura di pace attraverso progetti innovativi e stimolanti che avevano come luogo di realizzazione l'ambiente naturale del mare. Rami amava il mare, lo ha amato fin da bambino. Lo sentiva familiare, un ambiente naturale che accendeva in lui le sensazioni più belle e le immaginazioni più colorate. Il mare era un amico con cui parlare, dove ritrovare se stesso e dal quale poter attingere positive e profonde energie. Un ambiente naturale che offre straordinarie possibilità di scambi e saperi senza i limiti imposti dai confini. È difficile dire le meraviglie che Rami sentiva e vedeva nel suo rapporto con il mare, con ogni mare, con tutti i mari del Mediterraneo.

L'incontro con i saperi del mare è stato un incontro maturato nel tempo e realizzato relativamente tardi. La prima professionalità di Rami era quella di regista sia di film che di spettacoli. Aveva infatti un occhio speciale, pronto a cogliere le espressioni nei suoi molteplici modi di comunicare, di esprimere se stessi e di celare i propri bisogni. Con la stessa profondità e competenza coglieva cosa la natura era capace di comunicare, come poteva trasmettere conoscenze e saperi importanti per condividere la pace e sopravvivere agli ostacoli e alle avversità del conflitto.

Rami sentiva fortemente le inquietudini, le sofferenze e il peso del conflitto israelo-palestinese, il non senso dei dolori e delle paure, l'assurdità della negazione dei diritti umani, il bisogno di aprirsi agli altri per incontrarsi, conoscersi e costruire insieme qualcosa di nuovo. Ma non era sufficiente pensare al luogo e al tema della pace. Perché le cose possano cambiare, pensava Rami, perché possa essere realizzata una trasformazione, era necessario che tutto fosse collegato da un rinnovato impegno educativo. Da qui l'idea di pensare al progetto "Vele di Pace" in riferimento a due *target group*: educatori/*peacebuilding* e gli adolescenti/giovani, e l'intenzione di pro-

porre questa idea alla Cattedra Transdisciplinare UNESCO “Sviluppo Umano e Cultura di Pace” dell’Università di Firenze.

Con queste premesse e prospettive Rami si attivava anche, insieme ad altri partner e in collegamento con il Peres Center for Peace, per la costituzione di una NGO, *Peace Sails*, il cui obiettivo era quello di promuovere esperienze educative in differenti contesti sociali, in primo luogo e soprattutto attraverso il potere terapeutico, stimolante e benefico del mare. Attraverso le esperienze nel mare e con il mare, la NGO si proponeva di creare le condizioni per favorire l’*empowerment* delle donne, il recupero dallo stress post-trauma, il reinserimento sociale, le potenzialità dei disabili.

La sfida di Rami è stata quella di mettere insieme, in modo olistico e creativo, le virtù e le qualità del viaggiare in barca a vela e le competenze nautiche e marittime con quelle delle aspirazioni umane per la pace, la giustizia sociale, l’uguaglianza e la parità di opportunità e i diritti umani.

Viaggiare in barca a vela richiede il coinvolgimento emotivo l’accettazione degli altri, a prescindere dalle loro realtà o appartenenze sociali e culturali, lo sviluppo di potenzialità delle persone e la capacità di assumersi le responsabilità delle proprie azioni, sia nei confronti di se stessi che degli altri. Vivere l’esperienza del mare diventa un mezzo importante per aiutare le persone a conoscere se stessi, scoprire i punti di forza e i talenti nascosti e comprendere il valore e il significato del lavoro di squadra. È quindi facile pensare che questo impegno formativo possa essere sentito, sia nel dare che nel ricevere, un positivo cambiamento di vita

Prendiamo questi riferimenti alla *mission* e alle motivazioni che hanno sorretto la nascita e il lavoro della NGO *Peace Sails*, per continuare a pensare e sperare che il lavoro fatto da Rami, prematuramente interrotto, continui ad essere un messaggio di pace e di amore che, trasportato dai venti, dalle correnti e dalle onde del mare riesca a toccare i cuori e le menti delle giovani generazioni.

Il progetto di Rami si è poi sviluppato nel tempo con la Cattedra Transdisciplinare UNESCO “Sviluppo Umano e Cultura

di Pace” e questo è stato per il direttore, Prof. Paolo Orefice e per tutto il gruppo, una straordinaria e impegnativa esperienza di ricerca e di progettazione sui temi della coesistenza pacifica, delle problematiche dei conflitti in Medio Oriente, dello sviluppo della cultura di pace. La costruzione condivisa dell’idea progettuale che qui viene presentata, è stata la base di altre idee e proposte operative. Nel lavoro per lo sviluppo della cultura di pace condotto insieme in questi anni attraverso la progettazione e l’ideazione di percorsi di ricerca e di intervento, la Cattedra Transdisciplinare UNESCO si è impegnata ad offrire il supporto pedagogico, sia teorico che metodologico, e di coerenza progettuale, riconoscendo il valore, il significato, la potenzialità e l’originalità del progetto presentato da Rami. E questo è stato anche ciò che è avvenuto, come esperienza pilota del progetto, quando il gruppo di ricerca ha organizzato nei mari di Tel Aviv “A Weekend of Sailing and Peace”, che ha visto il coinvolgimento di ragazzi e ragazze educatori ed educatrici, israeliani e palestinesi, e la presenza della Cattedra Transdisciplinare UNESCO di Firenze.

2.2 Un progetto originale: *Sails for Peace*¹

Il progetto comincia a definirsi nei primi mesi del 2007 con il nome *Sails for Peace* (Vele per la Pace). Esso vuole essere una stimolante e innovativa iniziativa per educare i giovani alla convivenza pacifica in un ambiente naturale come quello del mare. Il progetto intende rivolgersi ad un *target* di beneficiari piuttosto ampio. L’idea e gli obiettivi del progetto nascono da profonde e radicate convinzioni dei partner israeliani e palestinesi, che sia possibile lavorare tutti insieme per la pace impegnandosi in esperienze educative trasformatrici capaci di deco-

¹ Nel corso degli anni questa originale proposta formativa è stata in parte integrata e adattata alle necessità delle proposte a cui si rivolgeva. In questa sede viene essenzialmente presentata la struttura fondamentale del progetto.

struire le rappresentazioni psico-socio-culturali del conflitto e della cultura di guerra, e di costruire le nuove rappresentazioni della convivenza umana non dipendenti e giustificate dalla presenza del nemico, del pericolo e della paura.

Il progetto intende quindi coinvolgere insieme giovani, educatori, insegnanti, volontari e studenti israeliani, palestinesi e italiani in un'esperienza di viaggio in barca a vela. Il viaggio diventa anche l'incontro con il proprio sé e con quello degli altri. Un'esperienza interpersonale attraverso la quale è possibile studiare e conoscere l'altro, la ricchezza dei saperi del mare e i benefici della convivenza pacifica.

Il progetto nasce con l'obiettivo primario di pensare ad un percorso in grado di limitare, diminuire e gestire il livello di ostilità e di sospetto reciproco cresciuto in anni di conflitto, tra giovani palestinesi e israeliani, grazie anche al supporto neutrale dei giovani italiani (17-21 anni) che possono offrire modelli differenti di relazione e di soluzione ai conflitti. Le azioni del progetto sono strutturate al fine di poter realizzare alcuni giorni di viaggio insieme individuando e comprendendo i processi che aiutano a poter pensare e sentire, come poter vivere insieme, al di là dei pregiudizi e delle ostilità reciproche che la cultura e l'educazione hanno spesso generato attraverso *ethos della guerra*. Il progetto vuole quindi formare alle relazioni pacifiche attraverso l'esperienza diretta della cooperazione e della condivisione dei bisogni. Aspetti che sono propri della formazione di un *ethos della pace*, necessario all'avvio del processo di riconciliazione².

Consideriamo adesso alcuni aspetti del progetto:

Area di interesse: il mare Mediterraneo è stato considerato come l'area di ricerca di interesse e di svolgimento del progetto. Esso viene considerato come spazio privilegiato della esperien-

² La ricerca e la progettazione si sono formalizzate attraverso un accordo reciproco tra la NGO *Peace Sails* e la Cattedra Transdisciplinare UNESCO; P. OREFICE, *Cattedra Transdisciplinare UNESCO "Sviluppo Umano e Cultura di Pace": orientamenti teorici e azioni strategiche*, CD&V, Firenze, 2010.

za, ma nel progetto il riferimento al rapporto mare e terraferma, coste e porti, è essenziale per esplorare un'altra opportunità che la navigazione offre: la costruzione di saperi interculturali.

Partnership: il nucleo centrale del partenariato del progetto era formato dalla NGO *Peace Sails* e dalla Cattedra Transdisciplinare UNESCO dell'Università di Firenze. Sulla base di questa partenza il progetto contava su una struttura di partenariato formata da: un partner palestinese e un rappresentante dell'area territoriale italiana. A questa struttura si sono aggiunti centri di ricerca, altre NGO locali e università israeliane.

Tempi: il progetto è pensato per una durata di tre anni. Durante questo periodo è prevista una prima fase di incontro e conoscenza tra i partner per la condivisione del progetto, e un percorso formativo per apprendere e sperimentare le metodologie previste dal progetto come la Ricerca Azione Partecipativa, il *Cooperative Learning*, l'*Outdoor Education*, per approfondire le conoscenze sugli aspetti teorici e problematici dell'educazione alla pace, per progettare gli strumenti per la sua realizzazione, per monitorare e valutare il progetto; una seconda fase prevede l'avvio delle esperienze in barca a vela con una precedente formazione di base per navigare, la condivisione di una piattaforma di cooperazione per promuovere la breve esperienza di navigazione durante il periodo estivo, che coinvolga il gruppo, sostanzialmente interculturale di giovani e di adulti.

A cosa risponde il progetto: il contesto del conflitto: le discussioni politiche sulla pace in Medio Oriente rendono immediatamente evidente l'ampio spettro di opinioni su questioni specifiche che riguardano sia la via degli accordi, a livello formale e politico, che la necessità di individuare vie alternative per promuovere un cambiamento radicale, riconoscendo le ragioni che hanno portato al fallimento delle precedenti iniziative. Per entrambe le parti in conflitto il concetto di pace è profondamente sentito, ma semanticamente e concettualmente considerato in modo diverso. Questo è anche dimostrato dalla presenza di numerose organizzazioni e attività che lavorano dentro

i temi della pace dei diritti umani e della cooperazioni. Importanti iniziative sono state prese in questi ultimi anni per fare incontrare e dialogare il mondo della società civile, che svolge un lavoro capillare ed esteso attraverso il lavoro delle NGOs e delle associazioni, per fare emergere ciò che nei contesti formali viene molto spesso evitato e non affrontato. NGOs israeliane e palestinesi, cresciute in particolare dopo i tentati accordi di pace di Oslo del 1993, hanno aperto una strada di confronto reciproco, grazie anche all'aiuto e il sostegno dell'Unione Europea e attraverso i due centri Centro Peres per la pace (Israele) e Panorama Center (Palestina) che hanno portato, pur risentendo dei differenti climi politici di entrambe le parti, ad avviare importanti momenti di incontro e di progettazione condivisa. Momenti importanti per la conoscenza reciproca, per la nascita di nuove relazioni umane, per la consapevolezza della necessità di doversi mettere tutti in azione per raggiungere dei risultati positivi. Percezioni differenti della pace e dei diritti umani, della violenza e della giustizia sociale dei rispettivi contesti, devono essere presi in considerazione ed analizzati per evitare di costruire su fondamenta fragili un nuovo sistema di diritti umani, autonomia e giustizia sociale.

E' chiaro che atteggiamenti verso la pace possono esprimere o rivelare paradigmi sociali e culturali profondamente diversi, soprattutto in una regione come quella del Medio Oriente che vede i differenti modelli di violenza, tra israeliani e palestinesi, esprimersi in molti modi causando difficoltà e confusione per quanto riguarda le possibili direzioni che il 'processo di pace' può prendere.

Il disimpegno di Israele dalla striscia di Gaza nel 2005 e la vittoria di Hamas alle elezioni palestinesi del 2007 sono tra gli eventi recenti più significativi in questo scenario politico. La difficoltà per i *leader* politici israeliani e palestinesi per raggiungere una soluzione diplomatica mette in evidenza l'importanza di costruire una cultura di pace tra le popolazioni interessate. All'interno di Israele esiste, ad esempio, una grande quantità di differenze di atteggiamenti verso la pace caratterizzano le diverse sub-popolazioni (ebreo / arabo, religioso / non religiosi;

sionista / non-sionista; ashkenazi / sefarditi, sinistra / destra, centro / periferia, maschio / femmina, drusi, circassi, beduini ecc.). La stessa varietà di opinioni è presente nel contesto palestinese dove le diverse religioni, cristiana e musulmane, le provenienze, Gaza o West Bank, le posizioni politiche, le questioni di genere e le condizioni sociali, creano percezioni e ipotesi risolutive dei problemi molto diverse.

Sul piano educativo va anche considerato che gli sbarramenti e le separazioni poste tra le due realtà hanno aumentato in questi ultimi anni la reciproca mancanza di conoscenza tra gli studenti/giovani israeliani e palestinesi. Essi si conoscono molto poco, se non nella modalità dell'altro come un nemico o un soggetto ostile e negativo. Nonostante le sollecitazioni delle organizzazioni non governative i due sistemi educativo / scolastico non hanno lavorato molto su questi aspetti. Le varie esperienze condotte a livello non formale hanno messo in evidenza che, per insegnare a lavorare sulla pace in modo costruttivo, è necessario che ci sia la consapevolezza per i giovani che dall'altra parte sia possibile trovare degli interlocutori disponibili, che stanno percorrendo e affrontando le questioni della convivenza pacifica con le stesse motivazioni e nelle stesse direzioni della tolleranza attiva e della pace partecipata. La chiarezza e la consapevolezza dei valori che le società trasmettono alle future generazioni porta a considerare che c'è bisogno di cambiare direzione e modalità di presentazione della questione, per modificare stereotipi e pregiudizi sull'Altro visto, in questo caso, soprattutto come il nemico. Se è vero, che la pace viene firmata dagli statisti, è anche vero che l'educazione e la formazione, nei loro differenti modi, soprattutto formale, hanno una loro specifica responsabilità nella trasmissione di valori e di conoscenze. Questi, utilizzando costantemente i riferimenti, i simboli e i contenuti dei valori della cultura della guerra, sono implicitamente anche trasmettitori e perpetuatori dei conflitti bellici.

L'educazione ha un ruolo molto importante e di profonda responsabilità per la costruzione di abilità operative e concrete per la realizzazione della pace, per aprire la strada alla riconcilia-

zione, per la trasformazione dei saperi locali, per la diffusione delle esperienze di cittadinanza attiva, partecipata e creativa, e per la presa in carico, da parte di tutti, del rispetto dei diritti umani e della salvaguardia dell'ambiente.

Come precedentemente considerato, già nel processo di pace di Oslo del 1993, il problema è stato ben delineato nel momento in cui è stato compreso che sarebbe stato necessario creare persone di pace per i due popoli³. Ciò che non ha funzionato, nonostante questa consapevolezza, è stata la mancanza di comprensione di cosa significasse il prezzo della pace, o i coinvolgimenti necessari da entrambe le parti per raggiungere l'accordo. I sentimenti profondi di ostilità non avevano ancora trovato il modo di trasformarsi, e la dimensione del sentire, ancora poco considerata nei contesti di risoluzione dei conflitti, ha continuato a generare paura, insicurezza e mancanza di fiducia. Fino a quando la cultura dello scambio e della cooperazione viene sopraffatta da quella della chiusura e dell'antagonismo / prevaricazione. Il conflitto medio-orientale insegna bene che bisogna condividere scopi e finalità e creare le condizioni operative concrete perché insegnanti, educatori operatori sociali appartenenti a tutte le parti coinvolte, aprano una discussione, attraverso un lavoro critico riflessivo, sulle loro esperienze, rappresentazioni e aspettative. È anche possibile pensare che, a causa dei differenti climi politici, queste pratiche possano realizzarsi e svilupparsi in luoghi neutrali e lontani dal conflitto.

Il progetto considera la presenza di rabbia, disperazione, paure e insicurezze che si è radicata di generazione in generazione nel corso di questi ultimi settanta anni. Un *ethos della guerra* che passa attraverso le differenti forme di educazione, nelle costruzioni dei saperi delle persone e delle istituzioni delle due società. Il lavoro sulla pace nella prospettiva pedagogico-educativa è stato in diversi modi osteggiato soprattutto attraverso quelle vie formali che si rifanno a norme e leggi presenti

³ IPCRI, *Peace Education in Palestine and Israel. Learning about Our Neighbors*, <http://www.ipcri.org/files/learning%20about%20the%20other.pdf>

nelle differenti realtà⁴. Va anche considerato che, per quanto nel corso degli anni siano stati raggiunti gli accordi di pace tra Israele e l'Egitto prima e la Giordania poi, e siano stati avviati diversi momenti di incontro tra le autorità israeliane e palestinesi, la violenza, il dolore, la preoccupazione e le difficoltà hanno continuato ad alimentare *l'ethos della guerra*, la percezione della non possibile soluzione del conflitto e la mancanza di fiducia nelle istituzioni e nei loro rappresentanti. Le persone non credono più che sia possibile fare qualcosa per la pace e ogni tentativo viene considerato già in partenza come un fallimento. All'interno di questo contesto si diffonde anche l'estremismo religioso a causa della povertà, della perdita di speranze e dei contesti di fragilità in cui si trovano le persone. Il bisogno e la ricerca di sicurezza hanno portato alla separazione totale tra le due popolazioni perché recinzioni e separazioni, costruite per meglio controllare i pericoli di attentati, hanno, di fatto, impedito alle popolazioni di vedersi e incontrarsi. Purtroppo questo diventa anche un terreno fertile perché si concretizzino nuove forme di razzismo, xenofobia, fanatismo e terrorismo.

All'interno di questo breve quadro della situazione, il progetto vuole collocarsi all'interno di una serie di nuove iniziative per la pace e vuole offrire un percorso nuovo di incontro, scambio e trasformazione, nonostante siano molto forti e ancora radicate, da entrambe le parti, le forme di scetticismo e opposizione a quei cambiamenti che possono portare alla convivenza pacifica tra i differenti gruppi.

Come si integra il progetto con l'educazione alla pace: l'educazione alla pace, che qui viene considerata, cerca di fare emergere da parte dei partecipanti il bisogno di parlare e discutere dei problemi concreti e quotidiani che li coinvolgono. Ciò aiuta

⁴ W. SALEM, E. KAUFMAN, *Proposed Guiding Principles for Israeli/Palestinian Academic Cooperation: Translating the Shared Adherence to Academic Freedom into Action*, UNESCO, Paris, 2007.

a capire che, oltre a cercare delle soluzioni che in molti casi sono simili, anche se i gruppi sembrano vivere esperienze opposte e non condivisibili, è necessario considerare a quali valori appartengono quelle risposte. In questo modo il progetto mette subito i ragazzi e gli educatori di fronte a fatti concreti, e questo permette che venga attivata subito una forma di *learning by doing* (apprendere facendo). Tale pratica facilita un apprendimento che crea le basi per acquisire i valori della cultura di pace, per cambiare gli atteggiamenti di ostilità in quelli di accoglienza e ascolto attivo, per riconoscere quanto sia importante comprendere i propri sentimenti e riconoscere i propri comportamenti al fine di poter convivere tutti insieme in modo costruttivo. Attraverso il progetto “Vele per la Pace” *Sails for Peace* i partecipanti sperimentano in modo diretto e coinvolgente il significato e l’impegno che richiedono i valori e le azioni di: tolleranza, cooperazione, pluralismo, gestione dei conflitti, di rispetto reciproco per i bisogni umani e per i diritti e della natura.

Il progetto vuole portare a considerare che anche l’ambiente che prepariamo e costruiamo e gli spazi dove viviamo sono responsabili nella costruzione della cultura di pace. Per questo motivo è stato scelto un contesto naturale, molto dinamico, molto ricco di saperi, capace di essere pericoloso, ma nello stesso tempo estremamente disponibile e divertente. Un ambiente che comunque richiede protezione, cura e rispetto, nello stesso modo con cui vengono date protezione cura e rispetto alle persone. In questo senso l’educazione alla pace assume anche uno specifico riferimento interculturale. I linguaggi della natura, così come quelli del mare, aprono alla necessità di relazionarsi con esperienze culturali differenti e molteplici. Se poi questi si integrano e diventano strumento che permette la comunicazione tra mondi diversi, anche ostili come è il caso dei ragazzi israeliani e palestinesi, allora l’esperienza diventa ancora più profonda e complessa. Creare un ambiente condivisibile con ragazzi che appartengono a culture differenti, prepararli ad una periodo di convivenza in un ambiente che richiede impegno e parte-

cipazione da parte di tutti, non è semplice. Ci vuole volontà e disponibilità, oltre che un consapevole investimento di energie e di *life skills*.

Per realizzare le esperienze di convivenza pacifica e interculturale sono stati individuati diversi approcci. Iniziamo dall'*Outdoor Education* e *Joint Maritime*:

Outdoor Education, conosciuto come l'apprendimento che avviene al di fuori degli ambienti chiusi delle aule scolastiche, si adatta a questo tipo di intervento per il modo con il quale mette in contatto con l'ambiente naturale. Tale approccio non si propone come una semplice educazione all'ambiente, ma focalizza la sua attenzione sull'integrazione di tre aspetti: la scoperta dei saperi dell'ambiente, l'avventura e il processo di apprendimento⁵. Questo tipo di condizione di apprendimento, stimolante e ricco, permette agli studenti di non essere vincolati da costumi sociali e norme sociali che pongono degli ostacoli agli scambi e alle esperienze. Le esperienze di *Outdoor Education* sono differenti l'una dall'altra, ogni esperienza mette in gioco aspettative, desideri, competenze e abilità diverse. Ognuna si pone in relazione con differenti teorie di riferimento, ed è influenzata dal modello di relazione con l'ambiente che gli educatori propongono. Anche la tipologia di ambiente scelto, con le sue opportunità di movimento e risorse, fa sì che ogni incontro sia una avventura a sé. Questo apprendimento fuori dall'aula non sostituisce quello del *setting* formale, piuttosto lo integra, lo consolida e lo stimola nella ricerca di esperienze di apprendimento gratificanti. Il luogo di apprendimento esterno ha quindi molta importanza per il raggiungimento degli obiettivi formativi degli strumenti e delle tecniche utilizzati e per lo sviluppo graduale delle abilità dei partecipanti.

Attraverso l'*Outdoor Education* la relazione educativa viene gestita in modo diverso. Il rapporto tra insegnanti/educatori e allievi cambia rispetto all'aula; l'avventura è condivisa da tutti i

⁵ P. HIGGINS, R. NICOL, *Outdoor education, authentic learning in the context of landscapes*, Kisa, Sweden, 2002.

partecipanti, che vivono l'esperienza inclusiva di sentirsi parte di un gruppo che sta vivendo la stessa esperienza. Le regole formali che distanziano il rapporto con l'adulto scompaiono, trasformandosi in comportamenti di aiuto e comprensione reciproca dove mente, corpo e abilità creano la comunicazione nel gruppo. Questo tipo di esperienze portano anche a processi di riflessione dove talvolta è necessario decostruire modelli e rappresentazioni personali e sociali, al fine di acquisire nuove competenze e aprirsi a nuove questioni e a domande che cercano le risposte anche al di fuori dei limiti posti dai cinque sensi⁶.

L'*Outdoor Education* si collega a diversi modelli teorici come il costruttivismo, la formazione esperienziale, processi di sviluppo in ambienti di apprendimento, la metacognizione, le intelligenze multiple e i differenti stili di apprendimento⁷. Uscendo fuori dagli schemi e dagli ambienti è più facile fare cadere le barriere che separano le persone, che creano indifferenze che alimentano i pregiudizi. Esperienze di *outdoor* possono aiutare a superare insieme difficoltà e pericoli, senza pensare alle distinzioni di religione, cultura, genere, abilità. *Outdoor Education* nell'esperienza in mare aiuta anche a creare lo spirito di squadra e di gruppo di lavoro, e a gestire e rinforzare le competenze sociali e conoscitive già precedentemente apprese.

Il mare, come un clima naturale ed emozionante di cambiamento, è un buon catalizzatore degli incontri. Per i giovani, il mare si presenta come uno strumento unico per la riflessione sugli elementi culturali e sociali che influenzano i comportamenti dei gruppi e che, nella esperienza di *outdoor* perdono di significato investendo piuttosto su esperienze e competenze di scambio, partecipazione, condivisione, cooperazione per il raggiungimento di risultati condivisi. La barca è un ambiente piccolo che limita i movimenti e gli spostamenti. Ogni persona deve sapere come muoversi nel rispetto del movimento e dello

⁶ *Ibidem*

⁷ K. GILBERTSON, *Outdoor Education, Methods and Strategies*, Human Kinetics, USA, 2006.

spazio degli altri. In questo modo vengono espressi i bisogni e le necessità, compresi i compiti e i ruoli che ogni persona con responsabilità deve assumersi. Ogni partecipante è importante, nessuno è superfluo o marginale. Tutti partecipano al benessere dell'ambiente che in quel momento le persone vivono, con le possibilità e conoscenze personali. Viaggiare insieme qualche giorno impegna tutti a condividere la gestione quotidiana e, nello stesso tempo, a conoscere e scambiarsi i background culturali di appartenenza. Il momento del pasto, per il fatto che è autogestito, è uno spazio di condivisione e di scambio importante per conoscere modelli comportamentali, abitudini e piaceri diversi.

Per molte persone il mare rappresenta un contesto familiare e conosciuto, per altri può essere fonte di inquietudine e di preoccupazione, difficoltà di gestione, percezione di insicurezza. Anche queste emozioni possono diventare oggetto di riflessione e di collegamento con le tante e quotidiane paure e preoccupazioni che la presenza dei conflitti genera e perpetua. Il mare però dà anche il senso di libertà e di spazio, di movimento e di sorpresa. Per i giovani è importante comprendere queste autonomie che talvolta mettono in azione dei conflitti interni. Trovare il modo di risolverli è una esperienza importante per la ricerca personale della risoluzione dei conflitti. Inoltre, la navigazione verso luoghi lontani permette di incontrare persone che abitano terre diverse e vivono in modi differenti. Questo aiuta i giovani ad allargare le prospettive e la percezione della realtà, sia a livello individuale che di gruppo, e creando lo spirito "viaggiatore responsabile" può acquisire le competenze per riconoscere le differenze e rispettarle.

Il riferimento al *Joint Maritime*: è utile per comprendere, non tanto il bisogno di costruire un sistema di sicurezza e difesa delle coste, quanto piuttosto per acquisire le conoscenze e le competenze specifiche per "sfruttare" le energie positive del mare e per ottenere una buona navigazione. Il controllo attivo della situazione è una delle competenze marittime più importanti, ogni azione deve essere progettata in accordo con ciò che il mare dice. Il mare chiede che chi lo naviga abbia prontezza,

flessibilità, auto-sostenibilità e mobilità. Il mare può essere difeso, non perché luogo di conflitto ma in quanto ambiente di vita importante per la sopravvivenza di tutti gli esseri viventi e dell'equilibrio ambientale. Una difesa in senso planetario e non locale, una difesa che guarda alla sostenibilità delle azioni che nel mare vengono svolte.

Il significato "Educazione alla pace con esperienza": i principi educativi che sostengono il progetto *Sails for Peace* sono frutto di un'integrazione tra gli aspetti teorici e valoriali di educazione alla pace, i metodi e gli obiettivi pedagogici di *Outdoor Education* che possano rispondere al meglio alle esigenze formative dei giovani palestinesi, israeliani e italiani, il modello di costruzione dei saperi della Ricerca Azione Partecipativa, che segue il processo naturale di apprendimento. Il bisogno della popolazione palestinese di fare esperienza con il mare viene considerato una risorsa importante per attivare quella che qui viene chiamata "Educazione alla pace con esperienza". I partner palestinesi e israeliani di *Sails for Peace* sono stati fermamente convinti che tra i metodi più importanti ed efficaci per promuovere la disponibilità all'ascolto, la partecipazione, la cooperazione ci sia quello di promuovere attività educative che possano essere efficaci grazie alla loro azione concreta prima in un ambiente neutrale e poi in quello specifico di vita dei giovani. Attraverso l'esperienza diretta (EPE- Experienced Peace Education), la pace non è solo un concetto politico o sociale ma è la forma reale e concreta che fa avanzare e maturare il potenziale umano attraverso un processo di interazione delle differenze, utilizzando in modo ottimale e motivante i punti di forza e le capacità di ogni partecipante. La convinzione è che educazione alla pace realizzata attraverso l'esperienza concreta, sia un percorso fondamentale e necessario in un momento in cui, da entrambe le parti, viene ancora sostenuta l'idea che le soluzioni al conflitto si possano raggiungere imponendo il forza e la violenza. L'educazione alla pace attraverso l'esperienza e il coinvolgimento costruttivo dei giovani deve, sempre di più, essere

promossa da organizzazioni della società civile e locale che hanno un ruolo chiave nella progettazione di iniziative di questo tipo sui territori.

Purtroppo non sempre gli enti locali e le associazioni della società civile sanno rispondere in modo propositivo a queste sollecitazioni. Gli scettici ritengono che l'educazione alla pace non aiuti a risolvere i problemi nell'immediato perché le situazioni sono troppo difficili e complicate e talvolta è impossibile, nella regione israelo-palestinese, pensare alla pace. I cinici respingono l'idea sostenendo che quello che viene fatto è troppo poco o è troppo tardi. Il progetto *Sails for Peace* ritiene, al contrario di coloro che vogliono mantenere e perpetuare lo *status quo*, che il modello proposto di educazione alla pace attraverso il fare e l'agire, possa avere un effetto positivo e trasformativo sui giovani coinvolti nella proposta formativa e, quindi, alla fine avrà effetto nella realizzazione della vera pace e nella successiva fase di riconciliazione.

Metodologia: la proposta metodologica del progetto si presenta piuttosto complessa, per la necessità di voler integrare differenti approcci utili alla realizzazione delle attività formative proposte. La metodologia che integra sia la parte della ricerca che quella della formazione è la Ricerca Azione Partecipativa. Il modello di riferimento è quello proposto dalla Cattedra Transdisciplinare UNESCO come approccio partecipativo, integrato e democratico, per lo sviluppo dei saperi del pensare e del sentire, e si riferisce agli studi, alle ricerche ed alle esperienze sul campo condotte negli anni da Paolo Orefice⁸. Alla base di questa proposta metodologica c'è la convinzione che l'approccio di apprendimento proposto ai soggetti debba essere coerente con il modo naturale con cui avviene l'apprendimento. In pratica questa metodologia, «riproducendone il funzionamento, si inserisce

⁸ P. OREFICE, *Didattica dell'Ambiente: guida per operatori della scuola, dell'extra-scuola e dell'educazione degli adulti*, La Nuova Italia, Firenze, 1993; id. *La Ricerca Azione Partecipativa: Teoria e Pratica*, vol. I e II, Liguori, Napoli, 2006.

nel processo e, lavorando al suo interno, [è] in grado di dare spazio alle sue potenzialità di sviluppo umano»⁹.

In altre parole, anche ciò che è proprio all'apprendimento informale, le problematicità, le motivazione e le azioni concrete, devono trovare un loro spazio coerente nella proposta di apprendimento intenzionale. Nel progetto viene quindi tentata la sperimentazione metodologica tra RAP, *Outdoor Education* e cooperative e aspetti della *Cooperative Learning*.

Proprio per la caratteristica di flessibilità e di capacità di rispondere alle differenti domande e questioni dell'ambiente non solo umano, la metodologia della RAP si adatta con facilità a contesti e situazioni diverse. Uno degli aspetti fondamentali di questo percorso è quello di avvicinare e stabilire dei contatti diretti tra ricercatori e pubblico interessato alla soluzione dei problemi che li riguardano in modo diretto, tra metodologia che riprende l'approccio della ricerca scientifica e la vita quotidiana delle persone. Il modo di lavorare insieme per ricercare come risolvere questioni e problemi si pone, come considerato per l'esperienza di *Outdoor Education*, su un piano simmetrico. Tutti i soggetti coinvolti sono posti sullo stesso piano, perché tutti sono coinvolti direttamente e secondo la loro posizione e prospettiva, alle attività di ricerca, considerata anche un prezioso dispositivo di cambiamento sociale. La ricerca qualitativa e l'azione agiscono insieme per il cambiamento e si alimentano e sollecitano reciprocamente. La dimensione partecipativa si riferisce in particolare al coinvolgimento emotivo e sociale che entra in gioco durante l'apprendimento. Dimensione che guarda alla logica del sentire pienamente integrata con quella del pensare e del fare. La partecipazione permette che ci sia il coinvolgimento della persona sulla condivisione del desiderio del conoscere, e alla conseguente disponibilità a generare nuovi apprendimenti. La partecipazione è quindi un sentire comune che è possibile cogliere attraverso la condivisione di ciò che sarà appreso.

⁹ P. OREFICE, *La Ricerca Azione Partecipativa*, vol. I, op. cit., p. 11.

Finalità: la finalità generale del progetto è quella di creare un gruppo sempre più numeroso di giovani, insegnanti, operatori ed educatori, palestinesi, israeliani ed europei, che congiuntamente e in modo cooperativo sviluppino le ricerche sulla pace con percorsi di interesse reciproco, e siano in grado di diffondere i saperi appresi contribuendo in modo personale e creativo allo sviluppo umano delle comunità locali.

Tem e obiettivi specifici:

- Delineare, sviluppare e implementare un profilo chiaro di “esperto di educazione alla pace” con competenze del mare e della vela e contemporaneamente di educazione attiva e democratica dei giovani, così come degli insegnanti e degli istruttori, ai principi dell'esistenza pacifica;
- creare una rete di partner e di supporti locali per sviluppare progetti per lo sviluppo della cultura di pace in modo creativo e partecipato;
- capire la natura e le origini della violenza e dei suoi effetti sui giovani e la loro formazione;
- dotare i giovani e gli adulti di abilità per risoluzione di conflitti personali e sociali e per comunicare in mondo non violento;
- incoraggiare la ricerca con strumenti di comunicazione non violenta e sviluppare un impegno concreto alla non-violenza;
- rafforzare la convinzione che i cambiamenti e il miglioramento sociale si attivino, in primo luogo, da ciò che pensano, sentono e fanno i singoli individui e poi gruppi;
- sviluppare le abilità di comunicazione attiva, comprensione e compassione, e infondere il principio del rispetto per gli altri, dei diritti umani e della cooperazione;
- sviluppare la capacità del “pensare critico e costruttivo” per indagare in modo riflessivo sulle credenze personali e collettive, sollevare dubbi sui modelli socio educativi pre-

senti, superare scetticismo che blocca le iniziative per la pace;

- sviluppare le competenze empatico-affettive verso le differenti percezioni della realtà e le aspirazioni, i desideri e le attese degli altri;
- coinvolgere i partecipanti alle conoscenze del mare, alla navigazione e alla convivenza in barca, riconoscendone le peculiarità, le sue forze, le sue energie, le sue sfide e la sua potenzialità per la crescita e il cambiamento personale;
- stimolare e infondere nei partecipanti l'amore per il mare, per la navigazione in barca a vela e per la ricchezza della vita in barca;
- capire le potenzialità offerte dalla natura del mare, imparare a riconoscerle e a beneficiarne sia individualmente che in gruppo;
- sviluppare l'autostima basata su risultati raggiunti attraverso l'acquisizione di nuove conoscenze e competenze di navigazione, la gestione dei compiti e l'arte della navigazione;
- sottolineare e sviluppare percorsi di "Educazione alla pace con esperienza", come un processo culturale e sociale in cui i gruppi che sono in conflitto, nonché i terzi, possano confrontarsi su compiti e sfide comuni;
 - produrre manuali educativi e di esperienza marittima sull' "Educazione alla pace con esperienza" per lo sviluppo di strategie e pratiche interculturali e di pace;
 - creare un gruppo sempre più numeroso di educatori e animatori che siano in grado di insegnare la pace come un valore permanente ed eterno;
 - creare alleanze mediterranee e internazionali per sviluppo del progetto al di fuori della regione interessata;
 - creare gli ambasciatori di pace che si facciano carico dell'impegno per la diffusione dei saperi della pace nel loro ambiente e che siano capaci di lavorare per ampliare i luoghi e i canali della pace attraverso forme di partecipazione locale e inclusiva;

- contattare e diffondere le informazioni attraverso i canali massmediatici per cambiare e migliorare l'opinione pubblica locale, palestinese e israeliana, e internazionale;
- aiutare a cambiare l'atmosfera "senza speranza per la pace nella nostra vita" che continua a crescere nella regione e favorire un'atmosfera di speranza, di cambiamento, di accettazione reciproca;
- creare un'atmosfera di legittimazione delle iniziative di pace in forme diverse e varie.

2.3 La formazione degli educatori

Parte dell'idea progettuale di *Sails for Peace* può essere considerata come uno strumento di formazione per gli educatori e per gli insegnanti che intendono proporre percorsi formativi e didattici di educazione interculturale e convivenza pacifica. In relazione alla necessità di proporre percorsi formativi condivisi in grado di avviare la conoscenza reciproca di esperienze professionali, valori e credenze, materiali e strumenti didattici utilizzati, il progetto ha realizzato una specifica proposta formativa per gli studenti delle discipline socio-educative, giovani educatori di comunità, giovani consulenti, facilitatori e insegnanti interessati a diventare: "Educatori di Comunità di vele di Pace", un programma interculturale per giovani ebrei e arabi, israeliani e palestinesi, da realizzare con gli studenti delle scuole superiori provenienti da Israele, la Palestina e l'Italia.

Come è stato evidenziato per la formazione dei giovani, anche per gli adulti le ricerche condotte dalle Università partner sullo sviluppo delle conoscenze locali e le modalità per realizzare un migliore approccio alla risoluzione dei conflitti e al dialogo costruttivo, hanno evidenziato la necessità di utilizzare metodi attivi e partecipativi. Le attività proposte dal progetto sono state costruite con l'obiettivo di sviluppare un concetto completamente innovativo di educazione alla pace, che possa

integrare la metodologia della RAP con l'approccio olistico. L'approccio olistico è qui assunto nel suo significato di unità e di relazione dinamica e modificante dell'essere umano, animale e naturale, sia nella sua specifica realtà, che in quelle sociali, relazionali e condivise. Nel caso dell'essere umano l'approccio olistico prende in considerazione tutto l'essere, mettendo in relazione la dimensione emotiva, fisica, mentale, psicologica, culturale e sociale. Ogni dimensione dell'essere umano, interna ed esterna, lavora ed è attiva insieme alle altre. Niente può essere separato dalle altre parti senza che abbia una incidenza su tutto il sistema. Ogni tipo di intervento e di valutazione deve tenere conto del suo insieme e non considerare l'essere umano fatto di tanti pezzi separati.

Attraverso il metodo innovativo di attività "Educatori di Comunità di vele di Pace" il progetto punta a lavorare in modo integrato sul benessere emotivo, sulle conoscenze per lo sviluppo del benessere personale e collettivo, e a rafforzare gli strumenti e le convinzioni per affrontare le tematiche all'interno dei contesti lavorativi. Questo potrà avere una ricaduta positiva sui beneficiari indiretti: gli studenti e gli adolescenti delle comunità locali coinvolte.

La progettazione del percorso formativo prevede quindi che l'educazione alla pace avvenga secondo un apprendimento trasversale, *sperimental-learning by doing* e cooperativo. Questi modelli possono contribuire a fare acquisire valori, cambiare gli atteggiamenti, le percezioni e le competenze caratterizzate soprattutto da un implicito *ethos della guerra*. I partecipanti al progetto-corso di "Educatori di Comunità di vele di Pace" sperimenteranno condizioni che consentono l'applicazione degli aspetti essenziali di educazione alla pace: come la tolleranza, la cooperazione, il pluralismo, la gestione dei conflitti, il rispetto reciproco per i bisogni umani e dei diritti e il rispetto per la natura e per l'ambiente.

In particolare il progetto si concentra su una proposta formativa che integra: istruzione, sport, formazione secondo le richieste ed i bisogni delle persone coinvolte. Pertanto, nel fare riferimento alla Ricerca Azione Partecipativa, la formazione attiva

é fin dall'inizio un processo di coinvolgimento alla ricerca delle soluzioni, all'individuazione delle azioni di cambiamento e miglioramento della comunità e alla costruzione di nuovi saperi interculturali e di pace, che viene dal basso, direttamente dalle persone che vivono la quotidianità dei conflitti. La sensibilizzazione al problema di come sia possibile raggiungere la convivenza pacifica è già di per sé una questione non semplice da affrontare per chi ha un ruolo educativo dentro un sistema di conflitti violenti e radicati nei saperi collettivi. Essa richiede di saper individuare una posizione di ponte e di collegamento tra le esperienze passate e quelle future in modo tale che, nel momento in cui viene avviato un processo di trasformazione delle credenze, delle abitudini e delle proprie *life skills*, i riferimenti culturali e sociali delle appartenenze possano trasformarsi in senso costruttivo e creativo, senza che vengano a perdersi o negati i riferimenti culturali e le tradizioni delle persone coinvolte. Cambiare i propri modi di sentire l'altro e di stabilire una relazione di scambio e condivisione, non significa perdere il riferimento alla cultura di appartenenza o negare il passato. Significa piuttosto utilizzarlo come possibilità, opportunità di scambio sulla quale trovare un modo per aprire orizzonti nuovi di conoscenza. Ne è un esempio un metodo molto utilizzato nelle esperienze di educazione alla pace con insegnanti e studenti: quello narrativo.

Proprio perché ogni conflitto è giustificato da una narrativa che reclama, accusa e si indigna di fronte a un "nemico", lo smontaggio tale narrativa, ma non la sua eliminazione, e la riscrittura di percorsi narrativi condivisi, facilita la costruzione di una prospettiva di osservazione delle questioni più flessibile e dinamica. I conflitti dipendono molto dal procedimento con cui sono stati delineati e dalle modalità con cui sono trasmessi gli eventi che hanno giustificato, nel corso della storia, il rafforzamento dell'identità nazionale e l'idea che il diritto fosse giusto solo da una parte. La trama, utilizzata nella narrativa, determina il quadro di riferimento di un conflitto; questo indica anche che i conflitti non possono facilmente iniziare, essere consumati o

essere risolti, senza una consapevolezza e una attenzione alle narrative utilizzate dalle differenti parti in conflitto¹⁰.

Queste considerazioni costituiscono il sub-strato di riferimento al conflitto, tuttavia il progetto si concentra essenzialmente su una iniziativa educativa che utilizza l'istruzione, la formazione e lo sport (vela), come strumenti di impatto diretto sulla vita quotidiana dei cittadini. Navigare insieme è un'esperienza che mira a ricostruire la fiducia reciproca attraverso la riconciliazione, la costruzione di capacità di resistenza di fronte al conflitto violento, e che crea percorsi di inclusione per coloro che vivono la marginalità sociale. Inoltre, queste azioni possono promuovere la comunicazione e la comprensione tra i diversi gruppi culturali e possono mostrare i vantaggi di un lavoro costruttivo per il reciproco benessere, con risultati tangibili.

Le attività di questo progetto iniziano con un approccio partecipativo per favorire il coinvolgimento delle comunità locali nelle fasi iniziali del progetto con l'intenzione di restituire alle comunità interessate le conoscenze e le esperienze apprese dagli educatori. L'obiettivo è di considerare che la formazione degli educatori è un contributo importante per tutta la comunità. I benefici della formazione di un singolo o di un piccolo gruppo di educatori deve poter essere poi una risorsa di pace per tutto l'ambiente socio-culturale dal quale questi provengono. La realizzazione di queste esperienze può essere attivata con la costituzione dei circoli di studio¹¹ e attraverso la presentazione dei prodotti realizzati attraverso mostre, seminari e video da presentare nelle sedi pubbliche.

¹⁰ R.I. ROTBERG, *Israeli and Palestinian Narratives of Conflict: History's Double Helix*, Indiana University Press, USA, 2006.

¹¹ S. GUETTA, G. DEL GOBBO, *I saperi dei circoli di studio. Proposte teorico-metodologiche per operatori del Lifelong-Learning*, Del Cerro, Tirrenia (PI), 2005; A. ALBERICI, P. OREFICE, (a cura di), *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta: profili e formazione universitaria*, Franco Angeli, Milano, 2006.

Obiettivi del percorso formativo:

1. Costruire un contesto di apprendimento capace di coinvolgere i gruppi provenienti dai differenti contesti culturali e del conflitto (israeliani e palestinesi, ebrei, arabi, cristiani, drusi), per formarli alla cooperazione, allo studio e alla ricerca utilizzando le strategie e le metodologie basate sugli aspetti della mediazione, della educazione alla pace e ai differenti problemi che trattano lo sviluppo umano locale.
2. Creare dei contesti di apprendimento dove il lavoro sia impostato su azioni condivise e motivate al raggiungimento di obiettivi comuni per un futuro di pace, e sulla cooperazione tra giovani israeliani e palestinesi e tra le loro comunità locali.
3. Organizzare attività pratiche e concrete per acquisire conoscenze e abilità da utilizzare per la costruzione di percorsi di formazione degli adolescenti che devono fare esperienze di tolleranza interculturale attiva, di risoluzione pacifica dei conflitti e di lavoro collaborativo in ambienti con alta problematicità e conflittualità sociale.
4. Utilizzare l'istruzione e i contesti dell'educazione formale come un mezzo per motivare e stimolare le comunità locali nella costruzione della diffusione della cultura di pace e di trasformazione positiva e creativa dei conflitti.
5. Realizzare insieme un percorso di navigazione fuori dalle acque territoriali, ma sufficientemente vicine, ad esempio Cipro, per poter realizzare concretamente l'esperienza in barca a vela con i giovani israeliani, palestinesi ed europei e coinvolgere la comunità europea nella costruzione e nel rafforzamento del proprio ruolo nelle azioni di pace.
6. Sollecitare la messa in circolazione delle differenti esperienze per individuare le migliori strategie e per introdurre cambia-

menti concreti negli stili di vita delle persone, tenendo conto dei differenti aspetti: affettivi, emotivi cognitivi, fisici e personali

7. Rafforzare il ruolo della società civile nella costruzione della pace e la sua efficacia attraverso attività educative e di formazione. La formazione degli educatori deve essere orientata a promuovere i valori della cooperazione tra i giovani, le famiglie e le comunità locali.

Risultati attesi del percorso formativo: la formazione condivisa e partecipata vuole aprire, promuovere e costruire differenti esperienze di dialogo tra i gruppi partecipanti israeliani, palestinesi e italiani, al fine di superare pregiudizi, stereotipi e conoscere l'altro lato del problema e della percezione della realtà.

La creazione di un clima di reciproca comprensione e tolleranza tra i partecipanti palestinesi e israeliani e le loro comunità locali attraverso l'implementazione e la diffusione del progetto per mezzo dei report scritti, dei diari di bordo e dei racconti diretti, e con la produzione di un materiale video originale, realizzato professionalmente, che documenti le fasi del progetto, come strumento per la valorizzazione, la prosecuzione e la sostenibilità dei programmi di questa natura.

Le azioni: l'azione parte da una proposta formativa dove vengono condivise esperienze di tutti i partner partecipanti, in riferimento ai differenti sistemi educativi di appartenenza, coinvolgendo anche coloro che lavorano nel campo della cooperazione internazionale, in modo tale che, condividendo le buone pratiche, tutti sentano la motivazione ad aggiornare e migliorare le proprie competenze e conoscenze e il loro lavoro sul campo.

Tutte le attività di istruzione e formazione devono partire dal coinvolgimento in attività pratiche che possano favorire lo sviluppo dell'approccio della RAP. È quindi possibile fare riferimento a strumenti come lo studio di caso, il *problem solving*, le discussioni di gruppo, il racconto di storie vere o inventate, l'uso di immagini significative, o il *role playing*. Tutte queste proposte possono riferirsi alle esperienze del conflitto israelo-

palestinese, o a quelle europee, che presentano diverse problematiche di coesione e giustizia sociale. Questo permette di aumentare la consapevolezza delle persone circa le loro possibilità di collaborare per la pace e diffonde tra i partner il bisogno di condividere risultati attraverso pubblicazioni, web, opuscoli e documentari.

Durante l'azione i partner possono costruire uno spazio internazionale neutro (*e-community*, comunità di pratica internazionale) per condividere esperienze, idee e proposte per il futuro. Il programma di formazione ha lo scopo di preparare una squadra molto abile di “Educatore di Comunità di Vele di Pace”, che si rivolgerà agli studenti per formarli nel programma di futuri educatori, consiglieri e ambasciatori di *Sails for Peace*.

Ogni aspetto del percorso formativo è saldamente basato sul rispetto reciproco e la tolleranza attiva, messa continuamente alla prova dal coinvolgimento di tre contesti multi-culturali, di diversa provenienza religiosa ed etnica, che vivono in una zona conflittuale con sofferenze quotidiane da entrambe le parti. Questa esperienza concreta avrà una influenza diretta sulla formazione degli insegnanti e degli studenti che vivono in ambienti con conflitti. Durante il processo di strutturazione del programma educativo un team di professionisti formato da ebrei, israeliani, palestinesi, musulmani e cristiani, con il coinvolgimento di esperti internazionali provenienti dall'Italia, ha l'incarico di sostenere il gruppo in formazione ridefinendo i valori comuni della tolleranza, della non violenza, della capacità di leadership e le questioni di genere, pur garantendo le specificità delle differenti appartenenze religiose, culturali e nazionali.

Ipotesi di itinerario da realizzare in un anno e mezzo:

Avvio del progetto con un seminario di lancio: seminario congiunto (5 giorni) per tutti i partecipanti italiani, israeliani e palestinesi, da svolgersi nelle università partner, come l'Università di Haifa, coinvolgendo il centro di ricerca Ebraico-Arabo.

Cinque giorni di navigazione lungo la costa israeliana con scalo in vari porti, realizzando incontri con i membri della comunità

locali: ebrei, musulmani e cristiani. Organizzazione di seminari e circoli di studio, supervisione delle attività svolte con consolidamento delle conoscenze e delle esperienze acquisite, delle questioni problematiche, dei dubbi emersi e dei cambiamenti in atto.

Seminario di preparazione per la navigazione: presentazione delle conoscenze di base.

Otto giorni di mare in viaggio per Cipro, durante i quali gli educatori di “Vele di pace” studieranno e svilupperanno le competenze marittime, nonché l'educazione alla pace e le pratiche multiculturali.

Tre giorni di seminario congiunto, condotto con i leader ciprioti e i giovani locali (sia greco-ciprioti e turco-ciprioti), focalizzandosi sulle tematiche di convivenza pacifica, incontri interculturali, problematiche locali di tolleranza, ipotesi di soluzioni condivise, avvio di successivi momenti di incontro e scambio.

Quattro mesi di percorso formativo, a distanza e in presenza, per un apprendimento integrato sugli aspetti di educazione alla pace, per l'organizzazione del materiale e delle esperienze raccolte e per una prima sistemazione dei prodotti.

Avvio del processo di diffusione della esperienza attraverso una rete di scuole dei differenti gruppi coinvolti. Organizzazione di contatti con la realtà locale per la presentazione del percorso alle comunità locali e a tutti gli *stakeholders*. Costruzione di un nuovo programma di educazione alla pace.

Sostenibilità delle azioni: in considerazione del clima di conflitto, e in alcuni casi di intolleranza diretta, è necessario dare indicazioni dettagliate sugli eventuali rischi che possono sorgere e sui possibili piani di emergenza da utilizzare. Nonostante l'impegno e la partecipazione attiva di tutti i partner che si adoperano per la selezione-individuazione dei partecipanti alla formazione, deve essere prevista la presenza di educatori o insegnanti o cooperanti, con connotazioni politiche che non favoriscono il dialogo e la costruzione di un percorso formativo condiviso e partecipato. È necessario prevedere interventi equilibrati, aperti e di moderazione, per favorire il coinvolgimento

di tutti e superare le barriere del pregiudizio e dell'ostilità, con lo scopo di attuare il programma educativo di *Sails for Peace* promuovendo il dialogo e la tolleranza.

Prevedere con sufficiente marginalità di tempo la richiesta dei nulla osta di sicurezza per tutti i partecipanti, per realizzare gli incontri e gli scambi nelle differenti aree.

Creazione di un *network* forte in grado di assicurare e garantire la sicurezza di tutti anche durante i passaggi alle frontiere.

Assegnazione di un facilitatore/esperto per ogni gruppo coinvolto per rispondere e mediare i possibili rischi di crollo "emotivo" dovuto alle pressioni fatte dai contesti di appartenenza come le famiglie, gli ambienti di lavoro, le amicizie, i gruppi religiosi e le comunità locali, o a problemi causati dalla navigazione come paure o malesseri.

Utilizzo dell'inglese di base per l'insorgenza delle possibili difficoltà di comunicazione dovute all'uso dell'inglese e non delle lingue madri parlate dai gruppi.

Possibilità di rinviare le attività o modificare l'agenda a causa delle condizioni climatiche difficili anche se i viaggi vengono previsti in stagioni piuttosto garantite.

2.4 L'esperienza: un weekend di navigazione e di pace

La responsabilità e la passione per la costruzione della formazione alla cultura di pace attraverso l'esperienza del mare, hanno fatto nascere, nel corso degli anni, continui contatti e intensi rapporti di scambio tra le tre realtà: israeliana, palestinese e italiana. In particolare, lo sviluppo di progetti sull'educazione alla pace e sullo sviluppo umano sono stati un impegno continuo della NGO *Peace Sails* e della Cattedra Transdisciplinare UNESCO di Firenze. Un impegno alimentato anche dal confronto e dalla partecipazione alle iniziative promosse dai due centri per la pace: Peres Center for Peace e il Panorama Center.

Facendo parte delle NGOs israeliane, il collegamento *Peace Sails* con il Peres Center for Peace è stato dal 2007 costruttivo e continuo. Questo ha permesso e favorito anche lo scambio con i

colleghi vicini palestinesi, in virtù della loro adesione alla rete delle NGOs della organizzazione “gemella” palestinese.

Il Peres Center for Peace è una organizzazione no profit che si adopera per la promozione della *peacebuilding* tra gli israeliani, gli arabi e i palestinesi. Il suo impegno è anche quello di avvicinare e coinvolgere in modo diretto, operativo e costruttivo, un numero sempre più ampio di persone arabe ed ebreo che abitano in Israele, così come le persone israeliane e palestinesi. Il centro fu fondato nel 1996 grazie alla donazione fatta dal Premio Nobel per la Pace, Shimon. L'organizzazione della struttura è complessa e sostenuta da una partecipazione attiva, interna ed esterna, di tutti i soggetti coinvolti nella ricerca delle possibili soluzioni per la convivenza pacifica e della cooperazione nella gestione delle differenti necessità sociali come la salute, l'economia, social media e l'agricoltura. All'attività del centro partecipano sia israeliani che palestinesi, sia ebrei che arabi. La particolarità del centro è quella di considerare il bisogno di parlare di pace in differenti delle relazioni umane sociali economiche e politiche. Tra questi campi, l'educazione non ha un riferimento autonomo, ma trova uno spazio limitato dentro quello dalla cultura, dei media e delle arti.

Il Panorama Center è una organizzazione non governativa e no profit, nata nel 1991 nella parte est di Gerusalemme, ha oggi tre differenti sedi: Gerusalemme, Ramallah e Gaza. Le sue finalità sono la disseminazione della democrazia e lo sviluppo della comunità locale. L'impegno del centro è essenzialmente rivolto alla crescita e allo sviluppo della comunità locali, a creare la conoscenza, la consapevolezza e il rispetto dei diritti umani per la crescita di tutta la società civile e la convivenza pacifica tra gruppi appartenenti a differenti etnie e religioni. Il Panorama Center promuove dentro un lavoro partecipativo e attivo, la discussione e la comprensione di questioni che riguardano la relazione tra i cittadini e la società civile con lo scopo di costruire una pluralistica società civile palestinese.

Al centro sono collegate NGOs di differente natura, da quelle che lavorano sul riconoscimento dei diritti delle donne a quelle sulla salvaguardia della salute mentale, da quelle sui differen-

ti bisogni educativi dell'infanzia a quelle sullo sviluppo e l'educazione.

Al di là del lavoro in parallelo svolto dai due centri, ciò che ha favorito l'incontro e le stimolanti progettazioni condivise, pur con la presenza degli impedimenti politici e dei boicottaggi, è la creazione e partecipazione condivisa al Forum per la Pace Israeliano e Palestinese, nato nel 2005, che promuove la cooperazione e le differenti forme di interazione tra le NGOs israeliane e palestinesi. Il forum è impegnato anche ad individuare, attraverso un impegno congiunto e grazie al sostegno delle differenti organizzazioni e associazioni europee, le modalità più idonee per influenzare i processi decisionali e la pubblica opinione. Il lavoro del forum è organizzato in modo tale da permettere un chiaro e costruttivo confronto delle due parti, tenendo comunque presenti i bisogni, le criticità e le risorse, impliciti ed espliciti di tutti. A tale scopo la struttura di lavoro prevede che le questioni siano considerate prima all'interno dei due Forum (Palestinese e Israeliano) e poi in quello congiunto Palestinese-Israeliano. Gli elementi chiave dei tre forum sono gli incontri ed i *workshop* (incontri separati per i rappresentanti delle NGOs di pace, sia palestinesi che israeliane), incontri e conferenze congiunti israelo-palestinesi, gruppi di lavoro (su questioni specifiche di interesse reciproco), e una comunità online (sito web) per continuare lo scambio a distanza e al di là delle difficoltà contingenti che possono ostacolare gli incontri.

Nel corso di questi anni la NGO *Peace Sails* ha partecipato a diverse proposte, inserendosi dentro i lavori con obiettivo di sostenere il processo di pace e di riconciliazione attraverso l'educazione, lo sport, il coinvolgimento della società civile ed in particolare la popolazione giovanile della regione.

La realizzazione del Progetto Pilota "A Weekend of Sailing and Peace" è avvenuta nel mare di Tel Aviv grazie alla condivisione e allo sforzo congiunto di molte persone che, sollecitate e dalle idee e dalle azioni concrete di Rami, hanno permesso che l'incontro sul mare tra ragazzi/ragazze israeliani e palestinesi ed educatori da entrambe le parti, avvenisse realmente e permettesse a tutti di constatare quanto fosse valida, originale e positiva.

Questa esperienza, condotta in sinergia dall'NGO *Peace Sails* con la *Palestinian Peace Society* di Hebron, Palestina, e con la Cattedra Transdisciplinare UNESCO dell'Università di Firenze, ha rappresentato la fase conclusiva di una prima serie di incontri "marini" di educazione alla pace. Il percorso svolto ha delineato la fase preparatoria e di lancio del progetto più ampio di "Educatore di Comunità di pace di vele di Pace". Per lo svolgimento di questo incontro è stato necessario che i responsabili delle NGOs e le organizzazioni partecipanti, nonché tutti gli educatori, si attivassero per tempo per avviare le procedure richieste dalle autorità locali. Pertanto, l'avvio dei contatti formali è iniziato circa due mesi prima della realizzazione del progetto pilota e fino all'ultimo momento niente era garantito. Questi aspetti rientrano nelle esperienze del lavoro di pace. Essi mettono alla prova tutti, sia sul piano della condivisione degli obiettivi da raggiungere che su quello della capacità di poter e saper gestire cambiamenti improvvisi del programma che possono determinare il fallimento di tutto. La realtà israelo-palestinese è messa alla prova anche in questo senso, e ciò fa mettere in luce quanto investimento di volontà, energie, passione e speranza debbano essere messe nelle azioni che vengono progettate per permettere alle azioni di pace di realizzarsi.

Anche per la fase pilota il gruppo di progettazione ha cercato di coinvolgere differenti tipologie di giovani studenti e non, impegnati nelle attività sociali e di *peacebuilding*, appartenenti a contesti e religioni diversi. I giovani sapevano che stavano partecipando ad un'esperienza pilota, e che questo avrebbe richiesto loro oltre che la partecipazione alle attività anche un feedback critico sul percorso. In questo modo il gruppo di organizzazione avrebbe potuto rivedere criticamente quanto proposto nella fase di presentazione delle attività. Da parte di tutti gli studenti e degli educatori era richiesta una disponibilità di base all'incontro e allo scambio, pur sapendo che in alcuni casi le famiglie avevano ostacolato e fortemente criticato l'esperienza.

La sede dell'incontro e dei lavori è stata la Marina di Tel Aviv, gentilmente messa a disposizione dall'amministrazione locale, e la barca a vela *Myro*, concessa da un membro della

NGO *Peace Sails*. La barca, durante le ore di navigazione, ha percorso il litorale da sopra Herzliya a sotto Jaffo. Ogni esperienza ha visto la partecipazione dei membri del consiglio delle NGOs, del personale delle due associazioni, dei giovani impegnati negli studi o nelle attività per la pace e di un rappresentante della Cattedra Transdisciplinare UNESCO.

Obiettivo generale dell'azione

Uno degli aspetti centrali del progetto sono state le esperienze di incontro interpersonali fra ogni partecipante, ma soprattutto con i giovani. Per quasi tutti i giovani questa era la prima esperienza di incontro con “l’Altro”, quello dell’altra parte, il “nemico” o colui che lo rappresenta. Da più di 15 anni le separazioni e i blocchi hanno impedito scambi e conoscenze reciproche. Ci vuole molta volontà, fiducia e speranza, perché quello che sembra impossibile si possa realizzare, anche solo in parte, ma ogni piccolo progresso è comunque importante per l’avvio del cambiamento.

Gli organizzatori del progetto delle due parti coinvolte hanno considerato necessario preparare bene questi incontri, al fine di poter avviare esperienze relazionali sinceramente condivise e capaci di sostenere ogni esperienza e ogni aspetto della quotidianità per due giorni interi. Incontri essenziali quindi per avviare esperienze di comunicazione non violenta, disponibilità allo scambio, alla conoscenza reciproca, al rispetto e alla tolleranza attiva per le idee, le emozioni, le richieste e le proposte che circolavano. In realtà questi incontri interpersonali hanno contribuito a far diminuire i pregiudizi, gli stereotipi e le angosce che israeliani e palestinesi proiettavano reciprocamente nei confronti dell’Altro.

Come già presentato nel progetto generale, l’esperienza di formazione, anche se ridotta a poche ore, si basava su metodi educativi olistici e sui contenuti e competenze dell’*Outdoor Education* che sostenevano il ruolo del mare e della navigazione in barca a vela come un luogo dove possono avvenire cambiamenti e trasformazioni sul piano emotivo, cognitivo e compor-

tamentale, in modo più coinvolgente di quanto possa avvenire in aula o in situazioni di educazione formale. È stato visto che riunioni svolte di fronte al mare e a bordo della barca a vela, hanno favorito lo sviluppo di nuove amicizie e contatti che potranno dare il loro beneficio anche in seguito.

Descrizione dell'azione: le attività praticate durante gli incontri del fine settimana sono state un'integrazione di momenti formativi sulle esperienze di scambio per la conoscenza reciproca e per una prima e "leggera" esplorazione dei pregiudizi, delle paure e delle attese/speranze, con le esperienze a bordo della barca a vela. Queste ultime si sono svolte attraverso una serie di esercizi di base utili per la navigazione, con i principi di educazione alla pace e le buone pratiche interculturali.

I partecipanti da entrambe le parti hanno, secondo i loro tempi e differenti modalità, espresso i loro commenti e descritto quali sentimenti di libertà hanno avvertito mentre viaggiavano in barca a vela. Questo sentimento di libertà ha aiutato e favorito una migliore comunicazione tra i differenti partecipanti, consentendo che si aprissero momenti di discussione non guidate e molto personali. Questo ha fatto in modo che si creasse una giusta atmosfera per affrontare argomenti sensibili come la complessità delle questioni politiche e storiche.

Tra le attività praticate nella fase marittima/navigazione possono essere segnalate:

- Introduzione alla barca, alla sua struttura, alle sue potenzialità, risorse e pericoli
- introduzione ai principi della navigazione in barca a vela e alle regole del mare
- Come garantire la sicurezza personale e degli altri quando siamo a bordo di una barca a vela
- Come issare e ammainare le vele (con la proposta di un lavoro a coppie miste palestinesi e israeliani) sulle manovre di base della vela (Randa, Fiocco / Geova)

- Prerequisiti di base della navigazione in barca a vela come: mantenimento della navigazione in linea retta, tenendo conto che il vento cambia
- Conoscere e sperimentare come fare i nodi e sperimentarli con la pratica delle vele
- Come proporre e attivare il lavoro di squadra per un viaggio sicuro e di successo relazionale ed esperienziale.

In questa fase pratica di navigazione i partecipanti sono stati sollecitati a lavorare sempre in coppie miste di israeliani e palestinesi. Veniva quindi chiesto alle coppie di condividere le responsabilità delle loro azioni e ogni singolo partecipante era sollecitato a riflettere sugli sforzi fisici che aveva sostenuto per portare a termine lo svolgimento delle attività di vela. Veniva inoltre richiesto che facessero attenzione a quali strategie, emozioni e sentimenti erano state attivate per sviluppare la fiducia di base nei confronti dell'altro/a, lo spirito di squadra e la cooperazione.

Parte della formazione è avvenuta in aula, ma sempre nei locali del porto, precisamente al Centro di Formazione Marittima di Tel Aviv dove i partecipanti hanno sperimentato i differenti modelli del dialogo interculturale, della risoluzione non violenta dei conflitti e delle buone pratiche della comunicazione non violenta.

In particolare, in questa fase i partecipanti hanno provato ad individuare, negli aspetti pratici delle attività necessarie per la navigazione dei collegamenti con le esperienze quotidiane di relazione con gli altri e di impegno di educatori. Per fare un esempio, la pratica del come usare le corde, o di come intrecciare le corde per fare i nodi marittimi, ha attivato riflessioni importanti sugli aspetti relazionali e su alcuni simbolismi sociali e culturali che orientano o “legano” i modi di pensare e di comportarsi.

Per quanto riguarda la cooperazione e le dinamiche dei gruppi, i partecipanti hanno analizzato i benefici e gli aspetti problematici della cooperazione, attraverso una serie di attività

di dinamiche di gruppo. Queste buone pratiche possono essere poi sperimentate nella cooperazione e nelle situazioni dove sono forti le pressioni sociali e il controllo politico, ma anche quando viene a mancare la possibilità di un dialogo chiaro.

Un altro aspetto considerato nella formazione è stata la riflessione su “che cosa noi abbiamo in comune l’uno con l’Altro”. Per questa attività i partecipanti hanno scritto una breve descrizione del partner di navigazione, cercando, fin dove era possibile, di ricostruire i fatti e i dettagli dei contatti. Così ogni partecipante ha raccontato alcuni dettagli del suo o suo partner in barca a vela e ha provato a fare somiglianze con la propria storia, cercando di definire al meglio quelle abilità che avrebbe fatto loro piacere avere o imparare in futuro.

Un’altra proposta di apprendimento è stata indirizzata verso l’individuazione di strategie per imparare a gestire le interazioni problematiche attraverso attività personali e di gruppo. Ogni partecipante ha descritto quali erano state le problematiche emerse nell’interazione con le persone estranee e culturalmente distanti, come aveva superato le difficoltà e se aveva o meno, avviato un momento di collaborazione. Questo ha portato ad apprendere come può essere costruita una relazione di fiducia anche con colui/colei che fino a poco prima era considerato un avversario. Nelle discussioni di gruppo e durante quelle in plenaria, sono stati presentati i punti emersi e le soluzioni personali adottate dai partecipanti. Questi contributi sono stati lo stimolo per avviare la discussione su come affrontare le interazioni problematiche in tempo di conflitti.

Il percorso di formazione si è quindi concluso con una sintesi di valutazione individuale e di gruppo del percorso fatto e con le raccomandazioni per sostenere questo progetto. I partecipanti hanno infatti espresso il loro entusiasmo e il loro sostegno per le differenti metodologie utilizzate durante l’attività svolta durante il weekend di convivenza in barca e nel porto. Hanno considerato che, per quanto siano necessarie molte competenze per seguire questo tipo di approccio, il mare, la barca e la vita del porto offrono delle potenzialità e sono delle risorse stimolanti per l’educazione alla pace. Purtroppo il tempo dell’incontro è stato

breve e questo non ha permesso di dare tutte le risposte alle attese, alle curiosità e alla volontà imparare nuovi modelli relazionali e di conoscere gli altri. A questo si aggiunge anche la considerazione che sarebbe stato necessario avere a disposizione più barche. Questo avrebbe permesso di coinvolgere un numero maggiore di giovani e di educatori in questa esperienza e di riportare con più facilità nella comunità di provenienza, i benefici della formazione svolta. In ultima analisi è stata comunque condivisa da tutti l'idea di coinvolgere le risorse, le potenzialità e le capacità degli adolescenti e dei giovani per diffondere la cultura della pace nella regione.

I partecipanti hanno infine definito e approvato una proposta operativa che prevedeva la creazione di una rete attiva, attraverso una *e-mailing* ed eventualmente attraverso una *e-community* dei partecipanti, al fine di mantenere aperti i contatti e l'avvio dei successivi *steps* del progetto.

Peace Sails

Vele per la Pace

Parte II

Esperienze di cooperazione
e ricerca internazionali per la convivenza
tra le culture, i diritti e lo sviluppo umano

Diritti umani

3.1 Children's Rights e Child Protection. La ricerca internazionale per la difesa dei diritti di bambine, bambini e adolescenti

Alice Binazzi Daniel

3.1.1 Introduzione

Il pensiero sui diritti umani affonda le sue radici nelle grandi rivoluzioni del XVII-XVIII sec.¹ (Inglese, Americana e Francese) e in quella che lo storico francese J. Godochot ha teorizzato, in senso più ampio, come Rivoluzione Atlantica², tesi condivisa con lo storico statunitense R. R. Palmer, ovvero, di eventi accomunati dagli stessi fattori scatenanti (la diffusione di idee illuministiche, i contrasti tra classi sociali, le rivolte delle masse per il cibo, le carestie, l'aumento di prezzi, la situazione economica), che hanno dato luogo ad un'unica grande rivoluzione

¹ G. GILIBERTI, *Introduzione storica ai diritti umani*, G. Giappichelli Editore, Torino, 2012.

² J. GODECHOT, *La Grande Nazione: l'espansione rivoluzionaria della Francia nel mondo: 1789-1799*, Laterza, Bari, 1962; J. GODECHOT, *Le rivoluzioni(1770-1799)*, Mursia, Milano, 1989. Si veda anche: R. R. PALMER, *The Age of Democratic Revolution: A Political History of Europe and America, 1760-1800*, Princeton University Press, 1959.

economica e sociale, che ha coinvolto le due rive dell'Atlantico e che ha fatto emergere l'esistenza dei diritti inalienabili delle persone. Testi politici fondamentali come le Dichiarazioni statunitensi (1776-89) e la Dichiarazione francese dei Diritti dell'Uomo e del Cittadino (1789) hanno proclamato principi "rivoluzionari" per l'epoca, come quelli dell'uguaglianza e dell'esistenza di diritti naturali e inalienabili appartenenti ad ogni essere umano. Tuttavia, queste Dichiarazioni restavano prive di meccanismi di attuazione e di garanzia per i diritti da esse sanciti e non estendevano i "diritti individuali" ai gruppi sociali, dai quali restavano escluse, ad esempio, le donne³. Nel XIX secolo, con le prime Convenzioni che abolivano la tratta degli schiavi e, poi, con quelle sul diritto dei conflitti armati, si compiono dei significativi passi avanti nella tutela internazionale dei diritti delle persone. Durante il XX secolo, il pensiero sui diritti umani è andato sempre più sviluppandosi e diffondendosi, anche grazie a nuovi Patti e Convenzioni. Bisogna sottolineare però che, nonostante il rilevante contributo degli eventi, fin qui menzionati, alla nascita del pensiero sui diritti umani, l'idea di proteggere i diritti umani nasce solo nel secondo dopoguerra e non antecedentemente. La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani⁴ (UDHR), approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 10 Dicembre 1948, ha costituito una tappa fondamentale di questo processo.

Nei decenni successivi all'adozione della UDHR, siamo passati dalla promozione alla protezione dei diritti umani, attraverso lo sviluppo di meccanismi globali, regionali e nazionali ed è stato ampiamente chiarito il legame tra diritti umani e gli obblighi corrispondenti di rispettarli e proteggerli.⁵ La sfida attuale è entrare in quella che K. A. Annan ha definito "*an age of preven-*

³ A.CASSESE, *I diritti umani oggi*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2010, p.13-14.

⁴ <http://www.ohchr.org/en/udhr/pages/language.aspx?langid=itn>

⁵ Y. DANIELI, E STAMATOPOULOU, C.J DIAS, *The Universal Declaration of Human Rights: Fifty Years and Beyond*, published for and on behalf of the United Nations by Baywood Publishing Company, Inc., New York, 1999.

tion”⁶. Per quanto riguarda i diritti di bambine, bambini e adolescenti, M. Santos Pais, Special Representative to the U.N. Secretary-General on Violence against Children, evidenzia che, nei casi di abuso o maltrattamento:

i bambini sono spesso riconosciuti come un problema che la società deve affrontare, ma raramente questo risulta in una decisiva azione per prevenire future violazioni dei loro diritti, [inoltre:] raramente i bambini vengono visti come indicatori positivi di progresso o come criteri per lo sviluppo. Ancora più raro è vederli soggetti di diritti, come aventi diritto a un'azione impegnata da parte della famiglia, della società e dello Stato o come cittadini capaci di partecipare nella società⁷.

Per garantire i loro diritti ci si orienta, oggi, verso un approccio di costruzione di sistemi nazionali di *child protection*, capaci di offrire soluzioni olistiche sostenibili. In questo processo, la ricerca internazionale è risultata e risulta essere uno strumento imprescindibile per la difesa dei diritti di bambine, bambini e adolescenti, perché illumina e informa in modo significativo le politiche chiamate a tutelare e realizzare i loro diritti.

3.1.2 Human Rights e Children's Rights

Il mondo intero, appena riemerso dalla Seconda Guerra Mondiale, voleva evitare il rischio di un altro brutale conflitto come quello appena concluso. Politici e diplomatici erano determinati a garantire che tutti, in modo particolare i poveri, i rifugiati e i marginalizzati, avrebbero avuto in futuro dei sistemi di assistenza, all'interno di un quadro legale internazionale, che li avrebbero protetti. Ci sarebbe quindi un legame tra guerra e diritti umani, come teorizzato da A. M. Dershowitz, poiché, nel

⁶ K.A. ANNAN, *Foreword*, in: DANIELI, E STAMATOPOULOU, C.J. DIAS, *The Universal Declaration of Human Rights*, Ibidem.

⁷ M. SANTOS PAIS, *A Vision for children: The Convention on the Rights of the Child*, in DANIELI, E STAMATOPOULOU, C. J DIAS, *The Universal Declaration of Human Rights*, Ibidem, p.131-132 (traduzione dall'originale inglese a cura dell'autrice).

secondo dopoguerra, il diritto si afferma dalla violazione dei diritti (*rights from wrongs*)⁸, ovvero, si apprende a difendere i diritti fondamentali dai grandi errori della storia.

Si evidenzia, quindi, l'importanza del "binomio pace-diritti umani", ovvero: «l'idea che il rispetto dei diritti umani, insieme con il mantenimento della pace, debba costituire il punto di non ritorno della nuova comunità mondiale (...)»⁹.

I diritti umani sono diritti fondamentali attribuiti a tutti gli esseri umani, indipendentemente dall'appartenenza a uno stato, religione, sesso, etnia, abilità, idee politiche, etc. Esistono, dunque, due tipi di diritti: quelli del cittadino, in quanto facente parte di uno Stato, e i diritti della persona, in quanto essere umano, indipendentemente dalla sua cittadinanza. Come evidenziato da K. A. Annan, i diritti umani non sono estranei a nessuna cultura, poiché tutte le persone condividono l'aspirazione a vivere libere da violenze e discriminazioni:

All people share a desire to live free from the horrors of violence, famine, disease, torture, and discrimination. Human rights are foreign to no culture and intrinsic to all nations. They belong not to a chosen few, but to all people. It is this universality that endows human rights with the power to cross any border and defy any force¹⁰.

Gli elementi fondamentali della Dichiarazione Universale sono l'universalità e l'indivisibilità dei diritti umani. I diritti umani sono universali e la loro universalità dipende dalla loro indivisibilità, ovvero, tutti hanno la stessa importanza e non è possibile scegliere solo alcuni di essi, ignorandone altri. Solo se ugualmente applicati possono essere universalmente accettati¹¹. Inoltre, sono interdipendenti tra loro, cioè, reciprocamente relazionati. Soprattutto, i diritti umani sono inalienabili, non si possono negoziare, non si possono togliere, né si può rinunciare ad

⁸ A.M. DERSHOWITZ, *Rights from wrongs. Una teoria laica dell'origine dei diritti*, Editore Codice, Torino, 2005.

⁹ A. CASSESE, *op. cit.*, p.26.

¹⁰ K.A. ANNAN., *op.cit.*

¹¹ K.A. ANNAN., *op.cit.*

essi. Questi principi, insieme al concetto di rispetto per la dignità umana, hanno permeato, successivamente, tutti i documenti sui diritti umani, riaffermandosi anche nelle Costituzioni e nelle leggi di molti paesi del mondo, e, a livello regionale, in diverse Carte sui Diritti Umani, che rafforzano nelle macro-regioni la realizzazione dei diritti umani della persona¹².

Il pensiero umanitario attuale, utilizzando un concetto di uguaglianza e di equità che si riferisce a tutti gli esseri umani¹³, include tutti i gruppi sociali, anche quelli storicamente emarginati: le donne¹⁴; bambine, bambini e adolescenti¹⁵; le persone diversamente abili¹⁶; i “non-bianchi” e le minoranze etniche¹⁷ in generale. Altri trattati integrano i principi fondamentali dei diritti umani¹⁸.

Con riferimento ai diritti dei bambini, bisogna precisare che fin dall'adozione della Dichiarazione Universale del 1948, si è

¹²A. BINAZZI DANIEL, *La Convención sobre los Derechos del Niño, su Protocolo Facultativo OPSC y el marco legal para la prevención y la protección contra el creciente fenómeno transnacional de la explotación sexual de niños, niñas y adolescentes*, in: *Reflexiones y Avatares para la infancia en el siglo XXI*, libro virtual, IFEJANT Perú (Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores), Lima, May 2011, <http://ifejant.org.pe/Archivos/librocdensayos.pdf> e in: Save the Children Sweden Resource Centre on Child Rights and Child Protection, <http://resourcecentre.savethechildren.se/node/5237>

¹³ È necessario sottolineare che il concetto di uguaglianza che coinvolge oggi tutti gli essere umani, è un concetto moderno e recente, che non esisteva in passato. Per formulare il pensiero sui diritti umani è indispensabile avere un'idea di umanità e di uguaglianza, che non esisteva nell'antichità, quando modelli elitari di vario tipo si imponevano nella società. Per arrivare a un principio di uguaglianza, in senso moderno, cioè inteso a favore di tutti gli esseri umani, bisognerà attendere gli eventi rivoluzionari del XVII e XVIII secolo. Si veda: G. GILBERTI, *Introduzione storica ai diritti umani*, G. Giappichelli Editore, Torino, 2012, pp.31, 36.

¹⁴ Cfr. Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (UNCEDAW, 1979): <http://www2.ohchr.org/english/law/cedaw.htm>

¹⁵ Cfr. Convention on the Rights of the Child (UNCRC, 1989): <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm>

¹⁶ Cfr. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD, 2008): <http://www2.ohchr.org/english/law/disabilities-convention.htm>

¹⁷ Si veda anche: International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination (UNCERD, 1965): <http://www2.ohchr.org/english/law/cerd.htm>

¹⁸ Cfr. Il Patto Internazionale sui Diritti Civili e Politici; Patto Internazionale sui Diritti Economici e Culturali; la Convenzione contro la Tortura e Altre Pene o Trattamenti Crudeli, Inumani o Degradanti.

sollevata la questione di diritti speciali per gruppi speciali. Sebbene la Dichiarazione Universale parli di diritti applicabili universalmente, i particolari problemi affrontati, ad esempio, dalle donne, i bambini, i gruppi indigeni e i “diversabili”, hanno spinto i governi a promuovere l’adozione di standard e di meccanismi specifici a tutela dei loro diritti. A questo scopo, la promozione della partecipazione di tali gruppi è stata, e continua ad essere, fondamentale. La partecipazione dei movimenti delle donne, ad esempio, nelle conferenze globali degli ultimi decenni, ha ottenuto il riconoscimento del fatto che la violazione della dignità umana della donna, costituisce una violazione dei diritti umani non soltanto quando si verifica in pubblico, ma anche nella sfera privata (violenza domestica, intrafamiliare)¹⁹.

I principi della UNCRC

Per quanto riguarda l’infanzia, il primo passo verso la sua protezione a livello internazionale risale alla Dichiarazione dei Diritti del Bambino (1924), seguita poi da una seconda Dichiarazione nel 1959, fino ad arrivare, nel 1989, alla Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti dei Bambini (United Nations Convention on the Rights of the Child - UNCRC)²⁰, ratificata in tutti i paesi del mondo, eccetto Stati Uniti d’America e Somalia. La Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti dei Bambini (UNCRC) è lo strumento internazionale principale per la tutela dei diritti umani dei bambini²¹ ed è il risultato del lavoro di molte organizzazioni internazionali e non governative, di esperti

¹⁹ Y. DANIELI, E STAMATOPOULOU, C.J DIAS, *The Universal Declaration of Human Rights*, op. cit.

²⁰ Approvata dall’Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989. Ratificata dall’Italia con legge del 27 maggio 1991, n.176, depositata presso le Nazioni Unite il 5 settembre 1991 e tradotta in italiano con titolo: “Convenzione sui Diritti del Fanciullo”. L’UNICEF Italia sottolinea che sarebbe più appropriato tradurre il termine *child* con “bambino, ragazzo, adolescente”, piuttosto che con il termine “fanciullo”. <http://www.unicef.it/doc/3013/convenzione-sui-diritti-infanzia-introduzione.htm>

²¹ La UNCRC considera “bambino” ogni soggetto tra gli 0 e i 18 anni non compiuti di età.

di diritti umani e di uno straordinario consenso da parte dei governi di tutto il mondo per garantire i diritti dei bambini.

Nel 2002, sono entrati in vigore due Protocolli Facoltativi²² alla UNCRC: il "Protocollo Facoltativo alla Convenzione sui Diritti dei Bambini coinvolti nei conflitti armati"²³ e il "Protocollo Facoltativo alla Convenzione sulla vendita di bambini, la prostituzione infantile e l'uso di bambini nella pornografia"²⁴. Vi è poi il terzo recentissimo "Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on a communications procedure"²⁵. La UNCRC introduce cambi sostanziali nella tutela dei diritti dei bambini, come la nozione di bambino pienamente soggetto di diritto, che può essere considerata un enorme passo avanti nella storia, poiché apre a una nuova visione dell'infanzia come protagonista attiva, non più percepita come dipendente, "minore" o "mancante di" rispetto a qualcosa di "maggiore" e di "completo"²⁶.

I diritti dei bambini a crescere e a svilupparsi sotto tutti i punti di vista: fisico, emotivo, psicosociale, cognitivo e culturale, senza discriminazioni di nessun tipo, potendo partecipare attivamente nelle decisioni che li riguardano e, soprattutto, sotto il principio-guida dell'interesse superiore del bambino, costituiscono i fondamenti della Convenzione. In particolare, i principi

²² Un protocollo ha la funzione di approfondire le tematiche del trattato originale al quale si riferisce, offrendo maggiori dettagli e ampliando le obbligazioni dello stesso. Gli Stati devono decidere se vincolarsi o meno al protocollo, poiché un protocollo facoltativo esige una ratifica indipendente dal trattato che integra. Bisogna sottolineare che la ratifica comporta per uno Stato Parte l'obbligo di rispettare e applicare il trattato al quale si è definitivamente vincolato, mentre la firma rappresenta meramente un'espressione di interesse a divenire Stato Parte di un trattato o protocollo. La firma, senza una successiva ratifica, non è quindi vincolante per lo Stato.
<http://treaties.un.org/pages/ParticipationStatus.aspx>.

²³ <http://www2.ohchr.org/english/law/crc-conflict.htm>

²⁴ <http://www2.ohchr.org/english/law/crc-sale.htm>

²⁵ Approvato il 19 Dicembre 2011, aperto alla firma nel febbraio 2012 (non ancora ratificato dagli Stati firmatari).

<http://treaties.un.org/doc/Treaties/2011/12/20111219%2003-15%20PM/CTC%204-11d.pdf>

²⁶ A. BINAZZI DANIEL. *op.cit.*

cardine della Convenzione, espressi nei suoi 54 articoli, sono i seguenti quattro:

- 1- Il diritto alla non-discriminazione (art.2)²⁷
- 2- L'interesse superiore del bambino (art.3)
- 3- Il diritto alla sopravvivenza e allo sviluppo (art.6)
- 4- Il diritto di esprimere liberamente le proprie opinioni nelle questioni che li riguardano e che tali opinioni siano tenute in considerazione (art.12)

Nell'ambito della riflessione su questi quattro principi-cardine della Convenzione, bisogna evidenziare che l'interesse superiore del bambino, che deve prevalere in ogni azione che lo coinvolge (Art.3), è generalmente contemplato nelle legislazioni nazionali, quando si tratta di regolamentare le situazioni familiari del bambino (separazione o divorzio dei genitori, adozione) oppure di rischio, che lo riguardano direttamente. Tuttavia, è assai meno frequente che le legislazioni «comprendano altre azioni riguardanti gruppi di bambini o tutti i bambini, che però possano non essere specificatamente dirette ad essi»²⁸. Per esempio, questo principio non è presente, nella maggior parte dei casi, nelle legislazioni in temi quali l'educazione o la salute, sebbene questi servizi debbano prendersi cura in modo specifico dello sviluppo del bambino (Art.6). Ciò non avviene neppure nei processi decisionali di pianificazione, di sicurezza nella

²⁷ È importante evidenziare che lo Human Rights Committee ha precisato, nel suo General Comment, che con il termine "discriminazione" si deve intendere: "*any distinction, exclusion, restriction or preference which is based on any ground such as race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origin, property, birth or other status, and which has the purpose or effect of nullifying or impairing the recognition, enjoyment or exercise by all persons, on an equal footing, of all rights and freedoms*", in: R. HODGKIN, P. NEWELL, *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child*, fully revised edition, UNICEF, New York-Geneva, June 2002, p.19.

²⁸R. HODGKIN, P. NEWELL, *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child*, fully revised edition, UNICEF, New York-Geneva, June 2002, p.46 (traduzione dall'originale inglese a cura dell'autrice).

circolazione, di inquinamento ambientale, ecc.²⁹. Tuttavia, l'Art. 3 prevede che l'interesse superiore del bambino costituisca una considerazione primaria, da parte dei governi, nella pianificazione dell'impatto delle sue azioni. Questo concetto sembra quindi assumere ancora più importanza nelle situazioni in cui non esistono indicazioni specifiche della UNCRC, in quanto questo principio dovrebbe trovarsi già incorporato nelle politiche nazionali e locali per l'implementazione dei principi della Convenzione³⁰.

Dall'altro lato, le considerazioni sul diritto ad esprimere liberamente le proprie opinioni evidenziano una visione del bambino come soggetto attivo di diritto, che deve beneficiare dei diritti umani fondamentali (Art.12). Oltre a potersi esprimere liberamente, la sua opinione deve essere tenuta nella dovuta considerazione, rifiutando apertamente ogni visione paternalistica e caritatevole³¹. I diritti di partecipazione si saldano con il principio di anti-discriminazione (Art.2), in quanto tutte le bambine, bambini e adolescenti hanno uguale diritto ad esprimere le loro opinioni. È importante, a questo proposito, evidenziare le questioni di genere, poiché la partecipazione di bambine e ragazze continua ad essere, ancora oggi, in molti contesti nel mondo, fortemente limitata nell'ambito della famiglia, nella scuola, nella comunità e nello stesso sistema giudiziario. Le cause di ciò si collocano principalmente nei significati culturali locali e nelle pratiche tradizionali che rafforzano atteggiamenti paternalistici e strutture patriarcali. La mancata o scarsa partecipazione di bambine e ragazze adolescenti si riflette nelle discriminazioni di genere verso le donne, con particolare enfasi per quanto riguarda la partecipazione nella vita pubblica e politica. Con l'obiettivo di raggiungere le pari opportunità, già dal 1997, il Committee on the Elimination of Discrimination against Women aveva emesso una General Recommendation,

²⁹ *Ibidem*, p.46.

³⁰ *Ibidem*, p.46.

³¹ *Ibidem*, p.159

richiamando gli Stati affinché adottassero tutte le misure necessarie per sradicare le discriminazioni contro le donne³². Risulta evidente, quindi, il ruolo cruciale degli Stati nell'implementazione di questi principi di equità.

L'approccio di children's rights

Sia la UNCRC che la UNCEDAW, nel loro tutelare i diritti umani dei gruppi sociali dei bambini e delle donne, in quanto gruppi storicamente più vulnerabili, incorporano il concetto di dignità del bambino e della donna, mutuato dal principio universale della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani sulla dignità di ogni essere umano, sviluppando gli Articoli in armonia con questo principio.

La UNCRC ed i suoi Protocolli Opzionali costituiscono le fondamenta dei diritti umani dei bambini e si riflettono nell'approccio di *children's rights*, di cui sono un esempio gli impegni assunti con la *Special Session on Children* delle Nazioni Unite e il documento finale, approvato da 180 nazioni, *A World Fit for Children*³³ e i due Studi Globali delle Nazioni Unite: *UN Study on Violence against Children* (2006) e *UN Study on the Impact of Armed Conflict on Children* (1996) e successivi aggiornamenti.

A livello internazionale, l'approccio di *children's rights* promuove un quadro legale di riferimento, armonizzato con gli standard condivisi dalla comunità internazionale e sostiene delle politiche "centrate" sul bambino. Nel contesto locale, l'approccio di *children's rights* promuove strategie nazionali di implementazione appropriate alla realtà del paese ed elaborate per mezzo del coinvolgimento degli *stakeholders* locali, della società civile e, soprattutto, con la partecipazione di bambine, bambini, adolescenti e giovani. Infine, l'approccio di *children's*

³² *Ibidem*, p. 167.

³³ United Nations General Assembly official records: 27th Special Session: Supplement 3. Document A/S-27/19/Rev.1 <http://www.unicef.org/specialsession/wffc/>

rights, nell'ambito di infanzia e adolescenza, promuove la trasparenza nei processi e la raccolta di dati attendibili nelle tematiche di riferimento.

3.1.3 Child Protection

Richiamandoci al già citato Art.6 della UNCRC, che enuncia il principio-cardine del diritto del bambino alla sopravvivenza e allo sviluppo, è importante riportare il documento programmatico del United Nations Economic and Social Council (ECOSOC) sulla strategia UNICEF³⁴ di *child protection*, in cui si afferma che: «Preventing and responding to violence, exploitation and abuse is essential to ensuring children's rights to survival, development and well-being»³⁵. L'approccio di *child protection* enfatizza la prevenzione, così come l'*accountability* dei governi. Il recente spostamento, in ambito di *child protection*, da strategia ad approccio di "costruzione di sistema" intende mettere il focus: a) sulla prevenzione, e b) sullo sviluppo e rafforzamento dei sistemi nazionali di *child protection*, attraverso risposte integrate e la coordinazione tra settori. Il concetto di *child protection* può essere, quindi, attualmente definito come l'insieme di misure e strutture per prevenire e rispondere all'abuso, sfruttamento e violenza su bambine, bambini e adolescenti³⁶.

Questa impostazione, oltre a volere implementare il diritto dei bambini ad essere protetti, come richiesto dalla UNCRC, si armonizza con i principi della Dichiarazione di Parigi sull'Efficacia dell'Aiuto e l'Agenda for Action di Accra³⁷. Met-

³⁴ United Nations Children's Fund (UNICEF).

³⁵ United Nations Economic and Social Council (ECOSOC), *UNICEF Child Protection Strategy*, 20 May 2008, p.1, par.1.2.

³⁶ Save the Children Sweden, *Child Protection Initiative. Building rights-based national child protection systems: a concept paper to support Save the Children's work*, Stockholm, Sweden, 2010.

³⁷ Cfr. 3.1.5

te, cioè, in evidenza l'efficacia dell'aiuto attraverso il sostegno all'impegno dei Paesi per la costruzione e il rafforzamento di sistemi nazionali di *child protection*. Inoltre, mette al centro i bambini e gli adolescenti come agenti di cambiamento e attori nel processo di rafforzamento di *protective environment*.

- a) L'importanza della *prevenzione* risiede nel dirigersi verso tutti quei fattori evidenziati dagli studi internazionali, che contribuiscono a mettere bambine, bambini e adolescenti in situazioni a rischio di violazione dei loro diritti, sia in contesti di emergenza che di non-emergenza. Spesso si tratta di un insieme di fattori complessi e interconnessi, come la mancanza di accesso a un'educazione di qualità; violenza di genere; conflitti; discriminazioni dovute a questioni di genere, abilità, etnia, religione, politica; traffico; le migrazioni dalle zone rurali a quelle urbane; *harmful traditional practices*³⁸.
- b) Lo sviluppo e il rafforzamento dei *sistemi nazionali di child protection* prevedono risposte olistiche e sostenibili, attraverso la stretta collaborazione tra componenti, appropriatamente coordinate, che operano al fine di realizzare un "ambiente protettivo" (*protective environment*) intorno al bambino e alla sua famiglia. Tra le componenti principali di un "sistema nazionale di *child protection*" ci sono: politiche e leggi armonizzate con i principi della UNCRC, degli standard legali internazionali e regionali, delle buone pratiche e un piano di azione nazionale per prevenire, proteggere e rispondere alla violenza contro i bambini; meccanismi di coordinazione tra governo, società civile ed organizzazioni per i diritti umani; un sistema di raccolta dati centralizzato per assicurare la regolare informazione sulle questioni di

³⁸ Come, ad es., il matrimonio forzoso per le bambine e le FGM (*female genital mutilations*/mutilazioni genitali femminili).

child protection e sulle buone pratiche; servizi *child-friendly* a supporto del ruolo delle famiglie nella cura e protezione dei bambini; servizi e risposte regolate su *minimum standards* di cura; la partecipazione dei bambini, che esprimono le loro opinioni e sono coinvolti nei processi che li riguardano per la protezione e attuazione dei loro diritti³⁹.

Nell'approccio di costruzione di sistema nazionale di *child protection*, troviamo come componente fondamentale la ricerca e la raccolta dati. Mentre a livello internazionale e regionale la ricerca avanza secondo *standards* e buone pratiche condivise dalla comunità internazionale, che permettono di darci conto dello stato di realizzazione dei diritti di infanzia e adolescenza, manca spesso una corrispondenza nella ricerca nei vari paesi. A livello nazionale spesso la ricerca sulle tematiche legate a infanzia e adolescenza soffre di scarse risorse e di un sostegno frammentario, risultato di un posto non prioritario nell'Agenda delle politiche nazionali. Spesso si interrompe così, a livello locale, il circolo virtuoso innescato a livello internazionale.

3.1.4 La ricerca internazionale per la difesa dei diritti di bambine, bambini e adolescenti

La ricerca internazionale portata avanti dalle organizzazioni internazionali, dalle organizzazioni non-governative, fondazioni, accademici, ricercatori indipendenti, *network* tematici, fa avanzare la nostra conoscenza sui fenomeni che, in tutto il mondo, coinvolgono bambine, bambini e adolescenti e ci fornisce dati sul processo per la realizzazione dei loro diritti.

La ricerca delle organizzazioni internazionali, in particolare quella delle Agenzie delle Nazioni Unite, è all'avanguardia per temi e approcci e costituisce una rilevante fonte di informazione

³⁹ Save the Children Sweden, *op. cit.*, p.6.

e di pianificazione anche per i Governi nazionali. L'esperienza acquisita attraverso gli studi internazionali, in particolare nell'area di *child protection*, ha permesso di svelare la capacità di mutamento dei fenomeni transnazionali di violazione dei diritti di infanzia e adolescenza e il loro incremento sotto la spinta della globalizzazione e della sempre maggiore diffusione delle nuove tecnologie⁴⁰. La ricerca avanzata, di tipo qualitativo e quantitativo, adottando spesso una visione olistica e *cross-country*, ha permesso di identificare nuove gravi modalità di abuso, sfruttamento e violenza nei confronti di bambine, bambini e adolescenti, tanto in paesi in via di sviluppo, quanto in quelli industrializzati. Inoltre, la ricerca internazionale adotta sempre più, nei contesti locali, un approccio partecipativo con i soggetti dell'indagine.

In questo processo di ricerca e di raccolta dati, la partecipazione e il contributo di bambini e adolescenti sono infatti stati, e sono tuttora, determinanti. Quando si parla del principio di *children's participation* è immediato il richiamo alla Convenzione sui Diritti dei Bambini (UNCRC), al diritto dei bambini di esprimere la propria opinione, di vederla tenuta in considerazione nelle decisioni che li riguardano e al loro diritto di riunirsi e associarsi liberamente e pacificamente, così come enunciato agli Artt. 12, 13, 15 della Convenzione. La comprensione dei loro punti di vista, bisogni ed esperienze è fondamentale e le loro informazioni estremamente utili per lo sviluppo di programmi e politiche che possano proteggere in modo migliore i loro diritti.

Ricordiamo qui, ad esempio, che bambini e giovani coinvolti in conflitti armati contribuirono significativamente alla visione strategica decennale dello studio Machel⁴¹.

Il traffico di bambini e adolescenti risulta essere un altro fenomeno complesso, oscuro e sempre più transnazionale. Le

⁴⁰ UNICEF IRC (Innocenti Research Centre), *Child Safety Online: Global challenges and strategies*, UNICEF, Firenze, Italia, Dicembre 2011.

⁴¹ UNICEF, *Machel Study 10-Year Strategic Review: Children and conflict in a changing world*, New York, April 2009.

indicazioni di bambini e adolescenti vittime del traffico, che hanno avuto la possibilità di rendere note le loro esperienze e punti di vista, hanno fornito approfondimenti rilevanti, descrivendo “dall'interno” quei fattori che rendono vulnerabili i bambini, i loro motivi per lasciare casa e i loro bisogni specifici in tema di prevenzione, assistenza e protezione. Ad esempio, essi hanno evidenziato l'importanza della non-discriminazione e di avere delle possibilità di partecipazione, che siano davvero “inclusive”, condizioni che aiutano a sconfiggere la marginalizzazione e i rischi di abusi e violazioni dei loro diritti. Bambine, bambini e adolescenti possono contribuire in modo determinante nell'identificare aree di intervento e possibili soluzioni⁴².

Altri dati importanti per l'orientamento della prevenzione in *child protection* ci giungono dalle conclusioni dello “Studio Globale delle Nazioni Unite sulla Violenza contro i Bambini”, dell'esperto indipendente di diritti umani Prof. Paulo Sérgio Pinheiro⁴³. Qui si afferma che lo sfruttamento sessuale di bambini e adolescenti è in aumento e che si tratta di un fenomeno globale che deve e può essere prevenuto. Risulta in crescita anche il traffico di bambini ai fini dello sfruttamento sessuale, il loro sfruttamento da parte di turisti e viaggiatori, il moltiplicarsi delle immagini di abusi su bambini, attraverso le nuove tecnologie, e di crimini attraverso Internet.

I lavori di ricerca, gli studi preparatori e di *follow-up* del I Congresso Mondiale contro lo sfruttamento sessuale di bambini e adolescenti (Stoccolma, 1996), ma soprattutto quelli del II (Yokohama, 2001) e del III Congresso Mondiale (Rio de Janeiro, 2008) hanno evidenziato l'importanza di un approccio olistico alla base delle strategie e dell'intervento di tutti i settori sociali per il supporto alla prevenzione, in modo particolare: il *welfare*, l'educazione, la salute, la sicurezza e la giustizia. È

⁴² M. DOTTRIDGE, *Young people's voices on child trafficking: Experiences from South Eastern Europe*, Innocenti Working Paper, UNICEF IRC, Firenze 2008.

⁴³ P.S. PINHEIRO, United Nations, *World report on violence against children*, United Nations Secretary-General's Study on Violence against Children, Geneva, Switzerland, 2006.

stata inoltre sottolineata la necessità di sostenere i processi di cambiamento sociale. A questo proposito, desidero riportare alcune riflessioni dalla mia ricerca antropologica indipendente sul campo, in Repubblica Dominicana, sullo sfruttamento, anche di tipo sessuale in viaggi e turismo, ma non solo, di bambine, bambini e adolescenti e sulle violazioni dei loro diritti⁴⁴. Si è trattato di un'indagine di tipo qualitativo, per la quale ho usato una metodologia di ricerca etnografica sul campo⁴⁵, attraverso la combinazione di quattro forme di produzione dati⁴⁶: osservazione partecipante, intervista, procedimenti di recensione e raccolta di fonti scritte dagli attori locali. Durante la ricerca sul terreno, ho potuto rilevare l'esistenza di stereotipi e visioni discriminanti, radicate nei flussi di significato locali.⁴⁷ A questo proposito, ricordiamo che una cultura, intesa come flussi di significato, non è mai omogenea, ma mostra differenze e anche contraddizioni al suo interno.⁴⁸ Questo è un aspetto particolarmente importante da tenere presente nelle politiche e nelle attività di pianificazione. Stereotipi e visioni discriminanti contribuiscono nel contesto da me studiato, con rilevanti similitudini con ciò che avviene in altri contesti nel mondo, a creare le precondizioni, seppure insieme ad altre cause alla radice (*rootcauses*), per il traffico e lo sfruttamento nel lavoro, anche nella

⁴⁴ A. BINAZZI DANIEL, *Children in the Dominican Republic: Sexual Exploitation in Travel and Tourism. An Anthropological Perspective*, Resource Centre on Child Rights and Child Protection, Save the Children Sweden, March 2011, <http://resourcecentre.savethechildren.se/content/library/documents/sexual-exploitation-children-and-adolescents-travel-and-tourism-dominican->

⁴⁵ Riguardo all'immensa letteratura sull'etnografia, si veda anche: K. O'REILLY, *Key Concepts in Ethnography*, Sage Pub, Los Angeles - London, Washington D.C., 2009; A.C.G.M ROBBEN., J.A SLUKA, *Ethnographic Fieldwork. An Anthropological Reader*, Malden Oxford, Blackwell Pub.2007; P. WILLIS, M. TRONDMAN, 2000, «Manifesto for Ethnography», *Ethnography*, 1 (1), pp. 5-16; A. BRYMAN (ed.), *Ethnography. Vol I The Nature of Ethnography*, London, Sage, 2001.

⁴⁶ J.P OLIVIER DE SARDAN, *La politica del campo. La produzione di dati in antropologia*, Enquête/1-1995, pp.71-109.

⁴⁷ U.HANNERZ, *Cultural Complexity: Studies in the Social Organization of Meaning*, Columbia University Press, New York, 1992.

⁴⁸ Ibidem. Si veda anche: U. HANNERZ, *Transnational connections. Culture, People, Places*, Routledge, London-New York, 1996.

prostituzione – come una delle *worst form of child labour*⁴⁹ - di bambine, bambini e adolescenti. Stereotipi e visioni discriminanti orientano non solo il pensiero ma anche il comportamento attivo delle persone in modo escludente e colpiscono, in particolare, i più vulnerabili tra i marginalizzati come: bambini che vivono e/o lavorano in strada o sulle spiagge dei paesi destinazioni di turismo internazionale; bambine e ragazze sfruttate nel lavoro domestico; bambini non accompagnati; bambini rifugiati e/o richiedenti asilo; bambini che soffrono discriminazioni per la loro origine, abilità, religione e/o per quelle dei loro genitori o famiglie, etc. Stereotipi negativi e visioni discriminanti emergono spesso anche dai testi scolastici adottati nell'educazione formale di diversi contesti locali.

La ricerca internazionale ci aiuta ad inquadrare nuovi concetti anche attraverso il linguaggio. Si lavora per sradicare stereotipi e visioni discriminanti anche attraverso l'elaborazione di nuove terminologie e definizioni, basate sul diritto, espressioni di *conceptual frameworks*, tesi ad evitare fenomeni di *labelling*, attraverso i quali il bambino-vittima viene spesso stigmatizzato. È importante evidenziare che la terminologia ha compiuto notevoli passi avanti, a seguito dell'approfondimento e comprensione dei fenomeni di sfruttamento dei bambini come una forma di violenza contro di essi. Attualmente, ad esempio, si vuole comunicare che l'abuso e lo sfruttamento sessuale di bambini è un atto criminale, secondo gli *standards* internazionali, in tutte le sue forme e manifestazioni. Si vuole quindi respingere ogni riferimento alla "intenzionalità" delle azioni compiute dalla vittima sotto coercizione ed enfatizzare, invece, la connotazione violenta del danno subito. Pertanto, la comunità internazionale raccomanda di adottare le definizioni di: "sfruttamento sessuale di bambini nella prostituzione/pornografia" al posto di "prostituzione infantile" o "pornografia infantile"; "sfruttamento sessuale di bambini in viaggi e turismo" al posto di "turismo ses-

⁴⁹ ILO (International Labour Organization) Convention n°182 on Worst Forms of Child Labour, 1999, <http://www.ilocarib.org.tt/projects/childlabour/c182.htm>

suale infantile”; oppure ancora “bambini che vivono/lavorano in strada” al posto di “bambini di strada”. A questo proposito, nel contesto da me studiato sul campo, in Repubblica Dominicana, la definizione di *niño de la calle* (bambino di strada) assume una connotazione negativa, sinonimo di delinquente, ladro o drogato, minaccia per la società, oppure, nel migliore dei casi, di vittima indifesa, che ispira pena. Questo stereotipo è stato anche oggetto di campagne di sensibilizzazione sociale in vari paesi latinoamericani⁵⁰. I bambini che rientrano in questo profilo smettono di essere considerati bambini e vengono socialmente stigmatizzati dentro categorie dall’ottica privativa, che non incentivano una visione di essi semplicemente come “bambini”, con il potenziale di divenire una valida parte integrante della società. Neanche i casi di abuso e violenza sessuale su bambine e ragazze (ma anche sui bambini) vengono denunciati spesso, per evitare la marginalizzazione della vittima all’interno della comunità, rinunciando quindi a vedere riconosciuto il proprio diritto leso e a un’equa compensazione per il danno subito. Questi esempi indicano solo in piccola parte alcune delle grandi sfide con cui si confronta costantemente la ricerca internazionale nel reperimento di dati, quando stereotipi e forme di “accettazione” locali contribuiscono a coprire fenomeni di violazioni dei diritti di infanzia e adolescenza, difficili da portare alla luce.

Essere bambini nel Sud di un mondo globalizzato fa indubbiamente emergere grandi contrasti e asimmetrie se guardiamo, nel complesso, alla situazione dei bambini del Nord del mondo e al diverso livello di godimento dei loro diritti. Ciò non deve però fuorviare la nostra attenzione dai gravi fenomeni di violazione dei diritti di infanzia e adolescenza che si verificano anche nei paesi industrializzati.

Sebbene in questi paesi siano stati fatti, ad esempio, grandi sforzi da parte dei governi e dell’industria per garantire la sicu-

⁵⁰ Campagna televisiva “*¡No Me Llame Niño de la Calle!*” (Non Chiamarmi Bambino di Strada!), Fundación Educativa Acción Callejera, Repubblica Dominicana, 2004, sostenuta dal Banco Interamericano de Desarrollo, www.iadb.org

rezza online, i progressi fatti nella tecnologia e la sua sempre maggiore diffusione hanno incrementato la vulnerabilità di bambini e adolescenti in maniera esponenziale, costituendo un insieme di gravi rischi per i ragazzi. Diversi sono gli strumenti informatici utilizzati da adulti potenziali abusanti al fine di reperire e scambiare materiale pedopornografico o per entrare in contatto con i minori, anche attraverso i telefoni cellulari. Le nuove tecnologie, come *webcams* digitali, *blogs* e siti di *networking* sociali, possono consentire ai predatori un facile accesso a informazioni, foto e dati delle loro vittime ed è in aumento il fenomeno di *grooming*, ossia di adescamento del minore tramite *chat* o *Instant Messaging*. Recenti ricerche hanno mostrato che, in un certo senso, la vulnerabilità dei ragazzi è poi aumentata anche dal fatto che essi sono consapevoli di aver scoperto uno spazio “a prova di adulto”, una specie di “zona franca” alla quale i genitori hanno difficoltà ad accedere, in quanto, come rilevato per l'Italia, la gran parte dei genitori non conosce bene l'uso di Internet⁵¹. Il controllo da parte dei genitori viene infatti esercitato più sulla quantità di tempo speso in rete dai figli, che non sulla qualità dei siti che essi visitano e dei contatti che intrattengono. Sfuggendo, quindi, al controllo non competente dei genitori e inconsapevoli dei rischi che si corrono nella “navigazione”, i ragazzi risultano doppiamente esposti ai fenomeni di abuso online. È comunque importante sottolineare che, per contrastare il fenomeno, sono attive sinergie internazionali di forze di polizia e investigative, che cooperano per la riduzione del crimine. La ricerca risulta uno strumento fondamentale, a nostro avviso, ai fini di quell'efficacia dell'aiuto, sostenuta dai cinque principi-cardine della Dichiarazione di Parigi sull'Efficacia dell'Aiuto (2005)⁵²: *ownership, alignment, harmonisation, managing for results, and mutual accountabi-*

⁵¹ EURISPES, Telefono Azzurro, 2009.

⁵² La Dichiarazione di Parigi sull'Efficacia dell'Aiuto è stata approvata il 2 Marzo 2005. Si tratta di un accordo internazionale a cui la comunità internazionale ha aderito, impegnandosi a potenziare gli sforzi per incrementare l'efficacia dell'aiuto allo sviluppo: <http://www.oecd.org/dataoecd/0/27/34504737.pdf>

lity. La ricerca permette di pianificare in modo mirato l'azione e, così orientata, facilita la creazione di forti sinergie, massimizzando i risultati ed evitando fenomeni di *overlapping* e progetti-smo⁵³.

Spesso gli studi internazionali concludono, nelle raccomandazioni finali per *policy-makers*, con l'auspicio che venga fatta maggiore ricerca, che vengano condotti ulteriori approfondimenti su aspetti specifici e che, a tale scopo, vengano dispiegate le risorse necessarie.

Spesso i tempi della ricerca, soprattutto per quanto riguarda quella svolta sul terreno, sono dettati da limitazioni di tempo, di risorse, anche umane ma soprattutto economiche, e dalla difficoltà intrinseca di trattare esaustivamente fenomeni complessi e in continuo mutamento, sovente in contesti Altri. L'invito quindi di molti studi a proseguire le ricerche, laddove uno studio deve necessariamente fermarsi per i suddetti motivi, e ad ampliare quanto già fatto in precedenza, deve, a nostro avviso, essere raccolto dai *policy-makers*, non come un suggerimento accessorio, ma come una priorità, al fine di poter orientare al meglio l'implementazione e l'azione per la realizzazione dei diritti di bambine, bambini e adolescenti. Nell'ambito di *children's rights* e, in particolare, di *child protection*, ci appare ancor più delicato il passaggio dalla ricerca ai progetti e alle strategie di implementazione. La ricerca risulta uno strumento imprescindibile soprattutto per accendere un faro sul ruolo rilevante che alcuni fattori possono giocare nell'ambito della prevenzione. Tra questi, si evidenzia il ruolo dell'educazione. Ci sembra infatti che, per quanto si parli molto e in molte forme, attualmente, di *education*, il ruolo determinante di una *rights-based education*⁵⁴ come *tool* fondamentale di prevenzione, nel sistema di *child protection*, non sia stato ancora sufficientemente enfa-

⁵³L. CARRINO., *Perle e pirati. Critica della cooperazione allo sviluppo e nuovo multilateralismo*. Erikson, Trento 2005.

⁵⁴ UNESCO-UNICEF, *A Human Rights-Based Approach to Education for All. A framework for the realization of children's right to education and rights within education*, New York-Paris, 2007.

tizzato, ma ancor meno visualizzato come un fattore imprescindibile da incorporare nei sistemi educativi formali e non formali.

L'educazione nel sistema di child protection

Spesso assistiamo, anche nel dibattito interno delle organizzazioni internazionali, all'eccessiva separazione tra temi trattati. Temi come: *child labour*, *child-trafficking*, *children in armed conflict*, *sexual exploitation*, etc., riguardano fenomeni interconnessi, che rientrano tutti sotto il grande ombrello dei *children's rights*, ma, nonostante le linee-guida internazionali degli ultimi anni che esortano ad adottare approcci olistici, esiste la tendenza a rivolgersi ad essi, rifugiandosi negli "specialism". In questo quadro, a nostro avviso, l'educazione risulta uno strumento di prevenzione trasversale da evidenziare con maggiore enfasi, poiché taglia tutti i fenomeni sopra citati ed è imprescindibile per sostenere il cambiamento sociale nei contesti dove sopravvivono forti discriminazioni ed emarginazione, fattori di incremento della vulnerabilità sociale. La ricerca internazionale ha spesso indicato l'educazione come potente strumento di progresso, integrazione e coesione sociale. Tuttavia, l'educazione è spesso considerata un diritto meno urgente rispetto ad altri e il suo potenziale per la prevenzione delle violazioni dei diritti dei bambini, sottostimato. Ricordiamo però che, i diritti umani sono tutti relazionati e solo se ugualmente applicati, possono essere universalmente accettati⁵⁵. Nell'educazione formale si insegnano i diritti in modo parziale (scegliendone alcuni e scartandone altri), spesso con iniziative puntuali, piuttosto che incorporare i diritti nei processi educativi (*rights-based education*), ovvero, realizzando un'educazione basata sui diritti umani che, nel suo svolgersi, tenga sempre conto di essi⁵⁶.

⁵⁵ Cfr. par. "Human rights e Children's Rights" del presente lavoro.

⁵⁶ UNESCO-UNICEF, *op. cit.*

Il Committee of the Rights of the Child, nei General Comments No.1 del 2001, riporta che la scuola deve armonizzarsi con i principi della UNCRC e che dovrebbe focalizzarsi su concetti come l'interesse superiore del bambino e su un'educazione centrata sul bambino (*child-centred education*)⁵⁷. Il Committee fa riferimento anche al concetto di *life skills-based education*, come segue:

Basic skills includes not only literacy and numeracy, but also life skills such as the ability to make well-balanced decisions, to resolve conflicts in a non-violent manner and to develop a healthy lifestyle, good social relationships and responsibility, critical thinking, creative talents and other abilities, which give children the tools needed to pursue their options in life⁵⁸.

Come suggerito da S. Pinheiro:

there is an increasing recognition that in a rapidly changing world, it is necessary to teach children the how of constructive human behaviour so that they can protect themselves from harm and take action to avoid harm to others. School curriculum should pay attention to learning skills and processes such as inquiry, problem solving and decision making⁵⁹.

La ricerca internazionale, attraverso il suo approccio partecipativo, ha evidenziato che i giovani nei dibattiti e nei fora di tutto il mondo hanno ribadito l'importanza della *life skill education* come forma di prevenzione dalle violazioni dei loro diritti. Nel documento finale dei bambini e adolescenti delegati al meeting di Ljubljana (2005), essi affermavano: «che lo sfruttamento sessuale commerciale di bambini è circondato da vergogna, silenzio e tabù in tutte le società» Quindi, essi richiedevano

⁵⁷Committee on the Rights of the Child (2001). General Comment No. 1. The aims of Education, CRC/GC/2001/1. La versione integrale di General Comment No. 1 è disponibile online al link: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G01/412/53/PDF/G0141253.pdf?OpenElement>

⁵⁸ Committee on the Rights of the Child (2001), *op. cit.* par. 9.

⁵⁹ Pinheiro, P. S., *op. cit.*, p.150.

che questa tematica, compresa quella del traffico di minori di età, divenisse una componente obbligatoria dei *curricula* nazionali scolastici in tutti i paesi europei e in quelli dell'Asia Centrale.⁶⁰

L'importanza di inserire questi temi nei curricula scolastici, soprattutto per ragazze e ragazzi preadolescenti è stata sottolineata anche durante le valutazioni di metà anno nelle scuole dell'Asia dell'Est e del Pacifico, così come al Children's Forum in South Asia, in Agosto 2008. Allo stesso modo è stata evidenziata l'importanza di sostenere nelle scuole i programmi condotti dagli studenti e quelli *peer-to-peer*.⁶¹

La *life skill education*, fornendo molteplici significative informazioni *child-friendly* su comportamenti e situazioni a rischio e sui diritti dei bambini e degli adolescenti, è stata considerata da questi ultimi uno strumento determinante per prevenire HIV/AIDS, situazioni di abuso, di traffico e anche, più in generale, un supporto alla loro partecipazione.

È importante ricordare che il concetto di *child-friendly*, ha avuto in passato una larga diffusione nel dibattito associato alle Città Amiche dei Bambini (*child-friendly cities*)⁶², quando UNICEF ha introdotto l'idea di "Città Amica dei Bambini" per sostenere i diritti del "bambino urbano" nelle città del Sud e del Nord del mondo, offrendo, allo stesso tempo, un indicatore positivo per una città vivibile anche per gli adulti. Si è teso, poi, con questo concetto, ad indicare l'importanza di rendere accessibili e fruibili ai bambini servizi e strumenti normalmente concepiti e/o percepiti come destinati agli adulti e ad offrire, quindi, sempre più ai bambini strumenti, servizi e ambienti *child-friendly*, a disegnare materiale di *advocacy* e di informazione *child-friendly* per i bambini, ed anche a rendere il contatto con

⁶⁰ Youth Statement, Yokohama II World Congress Mid-term Review, Ljubljana, 2005.

⁶¹ Children's Forum Recommendations Summary for the South Asia Forum Regional Preparatory Consultation for the World Congress III against Sexual Exploitation of Children and Adolescents, 24-27 August 2008, Kathmandu.

⁶² <http://www.childfriendlycities.org/en/overview/the-cfc-secretariat>

le istituzioni sempre più *child-friendly*. In generale, questo concetto si va sempre più incorporando nelle *policies* per facilitare l'accesso, la partecipazione e l'*empowerment* di bambine, bambini e adolescenti.

In molti contesti Altri, organizzazioni locali, anche se seriamente limitate nelle risorse, lavorano per i diritti di bambini e adolescenti offrendo l'alternativa di un'educazione non-formale consapevole di queste necessità e cercando di compensare i *gaps* del sistema educativo formale, spesso escludente e non di qualità. L'accesso alla *life skills education* e alla *peer education* dovrebbe essere infatti offerto a tutti i bambini e adolescenti, anche agli adolescenti che non frequentano la scuola, per permettere loro di proteggere meglio sé stessi e i loro pari, e contribuire al loro *empowerment*, un fattore importante nella lotta contro i fenomeni di sfruttamento verso i minori di età.

La *rights-based education* dovrebbe essere sempre più incorporata soprattutto nei sistemi di educazione formale, mentre quella informale, spesso più avanzata nel cogliere le esigenze della comunità locale, ma più fragile e frammentata per mancanza di risorse, soprattutto economiche, dovrebbe essere sostenuta, al fine di collaborare in sinergia con l'educazione formale.

Non dobbiamo infine dimenticare che il potenziale positivo dell'educazione basata sui diritti non riguarda solo contesti di emergenza e/o i paesi in via di sviluppo ma si estende anche ai paesi industrializzati dove, comunque, esiste la necessità di affermare i diritti di infanzia e adolescenza.

Più in generale, realizzare una *rights-based education*, significa rendere possibile una libera scelta per il futuro di tutte le bambine, bambini e adolescenti del mondo.

Riflessioni Conclusive

Nel lungo cammino verso la realizzazione dei diritti umani, nel nostro caso, di bambine, bambini e adolescenti, la ricerca internazionale ha aperto, in tempi recenti, la strada a nuove strategie e sinergie, misure legislative, progetti e azioni da parte di Governi nazionali e della comunità internazionale per preve-

nire e rispondere ai fenomeni di violazione di questi diritti. Ha spesso svelato problematiche complesse e nascoste, spesso grazie alla partecipazione e al contributo fondamentale di bambine, bambini e adolescenti, coinvolti in questi fenomeni. Gli studi internazionali hanno identificato i fattori che stanno alla base della violazione dei diritti di infanzia e adolescenza, ma indicano anche ai Governi nazionali e ai *policy-makers* le possibili vie di uscita da percorrere. Tra i vari fattori che, in un'ottica olistica, concorrono a una prevenzione efficace, un ruolo fondamentale è stato riconosciuto all'educazione basata sui diritti, come strumento trasversale a diverse tematiche settoriali, capace di favorire l'*empowerment* di infanzia e adolescenza, permettendo loro di costruire il futuro sulla base di libere scelte. Appare evidente, quindi, l'importanza di sostenere la ricerca sui diritti umani dei bambini, anzi di rafforzarla sempre più, anche nei contesti nazionali, per non interrompere il circolo virtuoso che, rendendo comprensibili fenomeni complessi e in continuo mutamento, ci fornisce strumenti fondamentali per permetterci di avanzare sensibilmente verso la realizzazione del pieno rispetto dei diritti e della dignità di tutte le bambine, bambini e adolescenti.

3.2 African refugees in Israel – A safe place ?

Merav Bat-Gil

Out of Egypt

Written and composed by :
Alma Zohar, 2008

There is always a war in Africa
Lucky that it is far away
So we can't see it or hear it
from here

I once walked the path of
torment too
from Egypt to Jerusalem
through the desert, for many
days
Without water
With the same plea in my eyes.

I too have encountered evil
Striking randomly Innocent
people
People without protection
Without a home
With small children in their
arms.

Now they come knocking on
your door
Crying and begging for help
Don't say- what are they to
me?
They are strangers.

Because in every generation
A person must see himself
As if he came out of Egypt.
So that he won't forget how he
fled
Beaten, humiliated, murdered
How he cried to the heavens

I too have gathered the strength
To save what I could
When I had nowhere to go
My blood was permitted
The sign of Cain on my fore-
head
People falling to their knees,
pleading
Now they come knocking on
your door
Crying and begging for help
Don't say- what are they to me?
These are black people.

Because in every generation...

Bless us all, lord
And keep us safe
So we will never have to depend
On the mercy of human beings.

Because in every generation...

There is always a war in Africa
Lucky it's far away
So we can't see or hear it from
here
There is always a war in Africa
Lucky it's far away
So we can't see or hear
The scream.

3.2.1 Refugees and asylum seekers in Israel

The song, written in 2008 represents the dualism in the Israeli public facing the influx of African asylum seekers arriving to Israel since 2005. Israelis are struggling with the distinct identities of Israel: a Jewish state with a Jewish people, or a state born from the Holocaust with a determination to challenge future genocides and succour their victims.

African Refugees and asylum seekers risk their lives crossing the Sinai desert on foot, often kidnapped and tortured by Bedouin smugglers for ransom or coming under fire from Egyptian border police, entering Israel from its southern border with Egypt. However, once they arrive in Israel, the adversity continues; refugees and asylum seekers residing in Israel have no legal status or access to social services, have limited understanding of their rights or how to assert them. The Israeli public, influenced by the Government's negative campaigning, is largely hostile to refugees and asylum seekers.

More than 60,000 African asylum seekers, mainly from Eritrea¹ and Sudan² reside in Israel (total population 7.8 million). Upon arrival asylum-seeking men, women, children and minors of age are detained in facilities run by the Israeli Prison Services, for arbitrary duration (days to months), which is a violation of International Refugee Law³. Once released, refugees and asylum seekers are left by themselves without protection bar a temporary (renewable every 3 months) visa that prevents deportation and with no access to relevant information, making them

¹ <http://www.state.gov/j/drl/rls/hrrpt/2010/af/154345.htm>

² <http://www.state.gov/j/drl/rls/hrrpt/2010/af/154371.htm>

³ According to the Convention Relating to the Status of Refugees, Article 31 states that no one will be penalized "on account of their illegal entry or presence, on refugees who, coming directly from a territory where their life or freedom was threatened enter or are present in their territory without authorization, provided they present themselves without delay to the authorities and show good cause for their illegal entry or presence" (UN Refugee Convention 1951, Art. 31.1).

reliant on their own social networks⁴ and civil society organizations.

ASSAF – Aid Organization for Refugees and Asylum Seekers was established in 2007 in response to the influx of asylum seekers from Sudan, Eritrea and other war-torn African countries. Many of the asylum seekers living in Israel suffer from traumas experienced in their home countries, during their forced migration, and in their current lives in Israel. ASSAF's mission is to provide essential psychosocial, humanitarian and welfare support to the vulnerable asylum seeker community. ASSAF also works intensively in the public sphere to promote the rights of asylum seekers and refugees, while advocating for just and tolerant policies and public discourse.

3.2.2 Background

Sudanese refugees began fleeing Egypt for Israel⁵ in 2005. They crossed the Sinai⁶ Peninsula on a rigorous and harrowing journey, led by Bedouin⁷ guides who often charged \$100-\$300 for their guide services. As refugees first began crossing the porous border between Egypt and Israel, Egyptian border police were ordered to shoot anyone they saw and diligently followed their command. Those who managed to enter Israel alive were often wounded or starving.

Those who were released from detention and allowed to stay in Israel met a harsh reality. Jobs were hard to come by and living conditions squalor. Those who found lives in kibbutzim (Israeli collective farms) and in hotels in Eilat find themselves

⁴ Paley, M. *Surviving in Limbo: Lived Experiences and Community Formation among Sudanese and Eritrean Refugees & asylum seekers in Israel*, ASSAF, June, 2011.

⁵ <http://www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/israel.html>

⁶ http://www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/judaica/ejud_0002_0018_0_18630.html

⁷ http://www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/Society_&_Culture/Bedouin.html

happier than those in Tel Aviv, where jobs are scarce and living conditions harsh. A rundown bomb shelter across from the central bus station in Tel Aviv became a home for many Africans until they could find work or proper housing. After granting these early asylum seekers (temporary) permission to stay, the Israeli government's efforts to help the integration of Africans into society was minimal. Instead, Israeli charities, churches⁸, synagogues⁹, legal and medical aid organizations, and the Tel Aviv municipality lend a large hand.

In the first years, the Israeli public opened its heart to the refugees, feeling obliged to absorb them, recalling the Jewish refugees seeking asylum after the Holocaust. Israeli activists mobilized humanitarian activities for the refugees, individuals and families hosted and supported refugees – families, minors of age, assisting them to gain dignified lives – find jobs, housing, study opportunities etc. yet, the Israeli policy, considered the asylum seekers coming from Sudan as "enemies" (Sudan is considered as an enemy country in Israel) detained them all under the anti infiltration law.

Since those days, the numbers of asylum seekers arriving to Israel has increased and there are now (mid 2012) over 60,000 asylum seekers. Their demographic composition has changed too and the majority now is men and women from Eritrea.

In recent years, the pathway to Israel has become more and more difficult – Bedouin smugglers are demanding up to 40,000 US dollars to cross the Sinai. Groups of refugees, mainly from Eritrea, are being held captive by smugglers at torture camps in the El-Arish area while on the journey to Israel. The smugglers are also extorting ransoms of thousands of dollars for the release of each captive. Methods used to apply pressure on the captives' relatives to pay up include systematic violence and torture of the hostages. Smugglers telephone captives' relatives

⁸http://www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/Society_&_Culture/Christian_communities.html

⁹ <http://www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/Judaism/shul.html>

so they can hear the cries of pain over the phone. Survivors report the use of systemic violence, including punching, slapping, kicking, and whipping. Forms of torture include burial in sand, electric shocks, hanging by the hands and legs, branding with hot metal, as well as rape and sexual abuse: "They call me when they are beating her. Her hands and feet are tied so they put the phone up to her mouth while she is screaming," said Asmeron, clutching his phone in his hands. He looked aghast when it rings. Listen, she keeps crying: 'Help me, help me.' What can I do?"¹⁰.

Those released from the torture camp who make it to the Israeli border are detained in an Israeli detention centre, run by prison authorities until their country of origin is verified. Eritrean and Sudanese are entitled "group protection", as, according to international organization such as UNHCR their lives, if returned, are threatened by the regime or militias, therefore it is impossible to deport them back, but they are granted with no legal status in Israel. Refugees and asylum seekers released from the detention centre receive a one way bus ticket to Tel Aviv where they are left alone to care for themselves. They often sleep in the streets and parks of Tel Aviv until, through their unofficial social networks; they find a job, a place to live in and the access to the civil society organizations as ASSAF offering some help and support.

3.2.3 ASSAF – Aid Organization for Refugees and Asylum Seekers in Israel¹¹

I joined ASSAF – Aid Organization for Refugees and Asylum Seekers in Israel, after graduating a master's program at the

¹⁰ <http://www.guardian.co.uk/world/2012/feb/14/egypt-bedouin-kidnap-refugees-Israel>.

¹¹ <http://www.assaf.org.il/en/>

University of Florence on “Local Human Development, Culture of Peace and International Cooperation”.

ASSAF is the only Israeli Organization focusing on the refugees and asylum seekers daily lives as status less people, left to survive by themselves, without any support or assistance by the authorities. The network of CSO's (Civil Society Organizations) in Israel usually focuses on legal issues such as the legal status and violations of rights, detention conditions etc or immediate medical or employment related help. ASSAF is the only Israeli organization focusing on the wellbeing and emotional resilience of the refugees and asylum seekers residing here.

When I returned to Israel, I saw how the basic needs of refugees and asylum seekers, deprived by the government, are offered by this tiny grassroots NGO offering the refugees and asylum seekers emotional support, a place for women, men and minors of age to feel welcome and comfortable to share their distress, daily difficulties and struggles and the chance to meet a friendly Israeli face in a hostile and oppressive society.

ASSAF implements a range of impact-driven programmes:

- **Social Work Programme:** We provide professional social services support to 100 asylum seekers and their families every month.
- **Family and Individual Support Programme:** 14 trained volunteers accompany at-risk families, providing them with on-going emotional and practical support.
- **HIV Programme:** Empowering asylum seekers with HIV to navigate complex medical services and procedures, strengthening coordination among different service-providing institutions, and producing a personal health booklet to enable asylum seekers with HIV to keep track of all their tests, medication, checkups and results.
- **Humanitarian Assistance:** Providing emergency assistance grants to 15-20 asylum seekers each month.

- **Youth Club:** Running a successful Youth Club four times a week for more than 90 young asylum seekers.
- **Influencing Public Opinion:** Expanding and updating our Facebook¹² pages which reach more than 2,400 friends (Hebrew Page) and is a focal point for online debate and engagement, producing short films on the situation of asylum-seekers in Israel, every year we conduct more than 40 awareness-raising lectures and events across the country, and generate close to 60 media items in the domestic and international media. In 2010 we published *Surviving in Limbo*¹³: A ground-breaking report and the culmination of ten months of comprehensive research on the experiences, needs and community structures of Sudanese and Eritrean asylum seekers in Israel.
- **Advocating for Change:** Conducting targeted advocacy initiatives before Parliamentary committees and decision makers to bring about changes to policies and practices that undermine the rights of asylum seekers.
- **Advocacy and Support Centre:** Directly benefiting over 5,000 asylum seekers who visits the Centre every year to receive vital information, individual advocacy support, and referrals to relevant organizations.
- **Community Outreach and Development:** conducting a Spokesperson Training Programme for Asylum Seekers; and providing two computer skills training programmes for 18 asylum last year we trained 16 Sudanese and Eritrean asylum seekers to serve as bilingual psychosocial support workers; seekers.
- **Volunteer and internships Programme:** Leveraging the skills and experience of more than 80 volunteers and interns, and providing on-going training and supervision.

¹² <http://www.facebook.com/pages/Aid-Organization-for-Refugees-Assaf/146568988710798>

¹³ <http://www.assaf.org.il/en/refugees/surviving-limbo-asylum-seekers-israel-research-conducted-assaf>

3.2.4 The Israeli society, 2012

2012 saw a sharp deterioration in the situation facing asylum seekers in Israel, and a corresponding increase in the need for ASSAF's work. Although Israel is a democratic, developed country, its approach toward asylum seekers is increasingly draconian. Asylum seekers are kept in a perpetual state of limbo regarding their rights and status, denied access to official work permits and essential social and health services, and face unprecedented levels of racism and violence.

Israel's increasingly punitive measures in recent years towards refugees and asylum seekers are also reflected by Government plans underway to construct the largest detention centre in the world (10,000 beds). This future prospect is already impacting the psychosocial and emotional well-being of refugees and asylum seekers as it creates a high level of fear within this community. Detention centres already exist as a means to register newcomers, however the new one that is being built is meant to house both newcomers and refugees and asylum seekers who have been in Israel for years, including their children who were born in Israel. It is not yet known if thousands of people will be removed from their houses, places of work and schools and effectively imprisoned in the centre. The detention centre will be run by the Israeli prison authorities and is to be located in the middle of the desert. In effect, the detention centre will house arbitrarily arrested women, children and men who have committed no crime and are simply seeking asylum.

The discourse of Israeli policy makers about asylum seekers dehumanizes and characterizes them as a security threat. People, who fled atrocities in their countries of origin, genocide in Darfur, or forced military service in Eritrea, are denounced as "enemies," "infiltrators," "cancer"¹⁴, "Criminals with HIV"¹⁵

¹⁴ <http://www.ynetnews.com/articles/0,7340,L-4233509,00.html>

¹⁵ <http://www.guardian.co.uk/world/2012/may/31/israeli-minister-racial-tensions-infiltrators>

and “a demographic and security threat.”¹⁶ The anti asylum seekers incitement is based on the government's claim that no asylum seeker in Israel is a refugee but a work migrant.

3.2.5 Daily life in Israel, subjected to xenophobia and hatred

The Israeli government, by not granting asylum to those who seek it nor acknowledging their rights, does not protect those who are most vulnerable. Israel took over the Refugee Status Determination responsibilities from the UNHCR in July 2009¹⁷. Since then, the Israeli government has not drafted any sort of comprehensive status determination, leaving refugees and asylum seekers in Israel with no access to social or health services, education or professional training, and without any opportunity to live life in dignity and plan for the future.

The Israeli public is exposed to unclear, incorrect and confusing communication by the government, which often refers to refugees and asylum seekers as a security or demographic threat or economic migrants. As such, the Israeli public is not aware of the legal and moral obligation Israel has to the refugees and asylum seekers, because they are not recognised or correctly referred to, as asylum seekers.

The Israeli government is increasing its punitive measures to deter the asylum seekers and refugees and those assisting them. In addition to the detention centre and the defence fence being constructed in the southern border, there are initiatives to introduce further legislation, fining employers who employ refugees and asylum seekers, preventing asylum seekers from wiring money back to their families, punishing those who rent apartments to refugees and custodial sentences for those assisting them.

¹⁶ http://www.israelhayom.com/site/newsletter_article.php?id=4409

¹⁷ <http://www.unhcr.org/cgi-bin/texis/vtx/page?page=49e4864b6>

All these punitive measures, planned in order to make Israel less appealing to the refugee and asylum seekers, and thus hoping to prevent the arrival of more refugees in the media. Parliament members are blaming the refugees and asylum seekers for the difficult situation the poor southern neighbourhoods in Tel Aviv (where the refugees are sent to from detention by the government, security and robberies. In a number of public addresses members of parliament have called the refugees and asylum seekers "cancer in the Israeli body", calling to "make them disappear" by arrests and other incite full statements.

These incitements are provoking the Israeli public to violent acts in the form of riots and physical attacks on refugees and their properties – burning stores and apartments, throwing Molotov bottles, stabbing and attacking individuals in the streets, throwing stones at children, humiliating and abusing them while they are walking in the streets etc.

This violence against the most vulnerable population in Israel, people who have endured unseen suffering in their home countries and on their way to Israel, barely surviving in a foreign country and culture and struggling to provide for themselves and their families are experiencing another wave of hatred and alienation, threatening their security and self esteem and preventing them from living protected and safe lives, prepare and plan for their future.

3.2.6 ASSAF's team and the Israeli society

The incitement, xenophobia and hatred towards the refugees and asylum seekers in Israel are also directed at us, the team of ASSAF, doing its best to promote and protect refugees and asylum seekers in Israel. We take our mission as the only humane and moral action to take when someone asks for our help. We believe that humanitarian values are not restricted to people of the same citizenship, race, colour or religion as us. We cannot ignore the individuals, the mothers, children, teenagers, men, hoping for better lives.

In the Israeli public we are considered as traitors, non Zionists, who don't care about the safety of our own country and people, who are assisting the enemy to put down roots in our society.

We honestly believe we are doing the right thing for the moral values of Israel as a state of the Jewish people, founded after the holocaust.

Working in Israel since 2005, we experience the deterioration in respect to refugees and human rights, the increase in incitement and violent attacks such as setting fire to apartments of asylum seekers¹⁸. We hope that this is the darkest times of incitements against foreigners.

ASSAF's Advocacy and Support Centre, Group orientation session, ASSAF's social worker is explaining to the refugees and asylum seekers about the riots and incitement: May 2012 she reports: The asylum seekers are all aware of what is happening in the streets, some have shared with us their daily hardship: insults they are hearing in the streets, worries regarding their safety and their kids – walking to and from school. They don't understand why they are hated and accused for Israel's problems. They kept repeating phrases saying: "not all of us are criminals, there are Israeli criminals too, we have endured so much on our way here, arrived penny less, we cannot return to our countries, we live with no rights, like animals but we are human beings".

¹⁸ <http://972mag.com/eritrean-apartment-set-on-fire-in-jerusalem-four-injured/47474/>

3.3 Special Experiences of Peace & Democracy and Women Development

Haneen Abu Sada

3.3.1 PCPD mission and vision

The “Palestinian Center for Peace and Democracy” (PCPD)¹ is a non-governmental and no-profit organization, working on facilitating debates and discussions; organizing training courses to reinforce the concept, culture and values of democracy and genuine peace; empowering target groups, particularly women; building the capacities of local organizations and community activists; reviving voluntary work and community participation to liberate the Palestinian society from occupation and all forms of backwardness. Enhancing respect for human rights, tolerance, participation, accountability and rule of law are the pillars of the Center's work.

Actually, I am the Coordinator of the "Palestinian Center for Peace and Democracy" (PCPD) in Bethlehem and Hebron (Southern part of the West Bank).

Vision

PCPD is a Palestinian organization pioneering in the field of developing participative democracy, promoting humanitarian culture and strengthening the participation of the public and of

¹ www.pcpd.org/pcpd

marginalized groups in the political, cultural and economic lives, within an independent and modern Palestinian State. We are also at the forefront of promoting a culture of just-peace in the Palestinian society to contribute to the termination of the Israeli Occupation.

Inspiration

PCPD adopts all international agreements and conventions, particularly the Universal Declaration of Human Rights and the special agreements which call for the eradication of all forms of discrimination against women. We also promote all the agreements stipulations including the respect of public freedoms, human rights and human dignity.

At the Palestinian level, PCPD adopts the Palestinian National Consensus Charter Document, "The Declaration of Independence Document" of 1988, which states that:

The State of Palestine is the state of Palestinians wherever they may be. The state is for them to enjoy in it their collective national and cultural identity, theirs to pursue in it a complete equality of rights. In it will be safeguarded their political and religious convictions and their human dignity by means of a parliamentary democratic system of governance, itself based on freedom of expression and the freedom to form parties. The rights of minorities will duly be respected by the majority, as minorities must abide by decisions of the majority. Governance will be based on principles of social justice, equality and non-discrimination in public rights of men or women, on grounds of race, religion, colour or sex under the aegis of a constitution which ensures the rule of law and an independent judiciary.

Thus shall these principles allow no departure from Palestine's age-old spiritual and civilization heritage of tolerance and religious coexistence"¹.

¹ The Palestinian Declaration of Independence, Algiers, 15 November 1988. Full text: http://middleeast.about.com/od/documents/a/me081115f_2.htm

Objectives

- 1- Promoting the concept of democracy and spreading its practices within the Palestinian society.
- 2- Promoting the culture of genuine peace in Palestine as a means of achieving Palestinian national rights through the ending of the occupation, the establishment of an independent Palestinian state with East Jerusalem as its capital and implementing the Right of Return and compensation for refugees.
- 3- Strengthening the capacity of PCPD to implement programs in rural areas in addition to further development of our work in urban areas.
- 4- Activating youth through positive community participation and arising the feelings of national belonging.
- 5- Empowering Palestinian women and consolidating their political, economic and social roles.

3.3.2 Experiences and Activities

I do strongly believe that Arab women are marginalized in the masculine society, in which they live in, and, as an Arab educated woman, I do believe that no one can help women to break the traditional circle but themselves.

I allow myself to speak in a plural, since, as an Arab woman living in this society, I am convinced that we have to set a vision for a democratic and peaceful atmosphere which helps us to come out from the so-called “culture of traditions”, rejecting gender equality, as this kind of culture does not acknowledge an equal status for both women and men.

I believe that women are not only half of the world's population, but the meaningful part of a whole and they are often behind many successes existing in the world.

Women give birth and educate most part of the population. That's why their status should be at the top of the society. Women should be respected as human beings, as mothers, and as the force behind success. Those are the reasons why women should be treated equally and should be empowered to live a respectful and dignified life, enjoying their rights as human beings. Women have the right to live in freedom, to choose their partner for life. Women have the right to be married and to be separated, if and when they consider it is the case. A woman has the right to move from one place to another, to study and to be part of the political life at local, national and international level.

She has the right to take part in local elections, in legislative ones and to the presidential post, as equally as men, because they can be able to administrate the national issues the same as men.

According to this vision and believes, I work with Palestinian women at different levels: at social, economical and political level, through special programs targeting them. This could open for me the possibility to work with women, empowering them politically, socially and economically. This will also help Palestinian women to find their own identity and role as women in the Palestinian society and as "equal-to-men" women, probably doing even better and more successfully in all the above mentioned fields.

The programs implemented by us, help me to achieve all those goals. At present, we are working with women on two projects:

1. Empowerment of Palestinian women.
2. Palestinian women in the political development.

Both projects aim at empowering women at different levels and in various ways.

Firstly, we offer basic trainings on several issues as: active citizenship, violence against women, democratic roots, communications, civil society, on how to be a political player, interna-

tional charters, international agreements. Economical empowerment, in particular, is achieved by helping women to improve their economical situation, by finding a job or a work in a small projects, providing political education, and following them up, in all steps, and helping them to know the different challenges to face.

In the second stage, we train women about what I have mentioned in the first stage, but, this time, it is developed more in depth. In addition, we give them training on how to identify their needs, in order to reach the third stage, which is to train, in their turn, other women on what they have been trained about themselves. Then, together, they move to the fourth stage, which is dedicated to women's initiatives, prepared by women themselves, to decide their future vision, mission, and how to defend their rights, being able to influence the public opinion and the decision-makers, to change laws concerning women or to ask for new laws protecting women and their rights at political, economical and social level.

My role with above-mentioned women, in the four stage, is: on one hand, I train participant women in these projects and in the different trainings. In addition, I try to encourage them to create self-confidence, the capacity to believe in what they are involved in and to reflect on how they are going to assert their rights at different levels.

I also help them to implement the initiatives, chosen by them, and to facilitate their work through my own network and relationship with the local media and journalists in Palestine, to cover all initiatives, in order to advocate and pressure decision-makers, to let women's voices be heard in Palestine. I work to let people know that women exist and that they have rights, which should be respected. Women should not feel anymore that they are weak. They need to feel that they are strong, since they are demanding the change of unjust laws, regarding domestic violence and murders, personal status law and civil laws, which are not respecting their rights equally, like the full rights enjoyed by men.

I believe that there is a real need for a "Women's Revolution" and for a "Women's Spring" to oppose and rebel against old and discriminating traditions, in order to participate in democratic process, in the most needed Arabic society.

To achieve all that, we need to promote advocacy actions, by pressuring decision-makers and let women's voices speak very loudly. Women's voices ask for a change in Arabic laws, in general, and in Palestinian ones, in particular: especially, regarding those laws marginalizing women and hampering the achievement of their full rights.

My hope, as a woman, is to contribute to change the terms of this issue to reach an equal citizenship and a real participation of women in improving Palestinian laws and not only to be consulted about it. I hope that women will be considered, in a near future, as relevant stakeholders, like men. I also think that there should be no contradiction between religion and state and between local Palestinian laws and the international ones, including all international agreements.

Of course, I think that Palestinian laws should take into consideration the CEDAW² Agreement, international laws, and the international human rights declarations. All this could be achieved only if we let our voices be heard and if we liberate ourselves from fear. This process should be based on the U.N. Resolution number 1235³, as a base of peace and protection.

² Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW, 1979).

³ U.N. ECOSOC Resolution 1235: "*The Economic and Social Council Resolution 1235 procedure was established in 1967. It provides the basis on which the UN Commission on Human Rights holds an annual public debate focusing on gross human rights and fundamental freedom violations in a number of States, including policies of racial discrimination and segregation and of apartheid, in any country, including colonial and other dependent countries, territories and people.*", Forrest Martin, F., Schnably, S.J., Wilson, R., Simon, J., Tushnet, M., *International Human Rights and Humanitarian Law: Treaties, Cases, and Analysis*, Cambridge University Press, New York, 2006, p.14.

Different roles for women should be achieved, locally and internationally, at different levels.

To conclude, this is a women's revolution, which I hope to achieve, through my actual work and through the continuous research study on these issues, taking into consideration my own experience and all the challenges, which I faced through the last three years. I wish also to point out that I learn a lot from the different personal experiences of women I work with.

Cultura di Pace e intercultura

4.1 I saperi delle donne della Comunità *Sutiava* di León, Nicaragua: nuove coordinate teoriche e proposte operative.

Anna Maria Ragno

4.1.1 Introduzione

Questo lavoro nasce dalla necessità di dare una sistemazione organica e concettuale all'esperienza di stage fatta in Nicaragua, ma soprattutto nasce dalle riflessioni teoriche e critiche riguardo ai temi dello sviluppo umano locale. Gli incontri formativi in Guatemala mi hanno permesso di comprendere la necessità di affermare una prospettiva di genere nel processo di pianificazione e gestione dello sviluppo. Durante il master sono stata sollecitata a perseguire una revisione critica e ad un approfondimento teorico-concettuale di quanto elaborato durante lo stage; inoltre sono debitrice a tutti coloro che mi hanno dato la loro disponibilità per le lunghe discussioni e che mi hanno permesso di chiarire le idee sulla *mujer* indigena, facendomi cogliere l'*idiosincrasia de la leonesa*, cioè la peculiarità del temperamento delle donne *sutiava* di León, a cui è sbagliato associare sempre l'idea della donna povera, senza lavoro, passiva e quindi

ignorante, perché la donna indigena ha invece la propria conoscenza, anche se non riconosciuta e valorizzata socialmente come quella dell'uomo.

Le questioni che sostengono il mio lavoro sono: è possibile avviare una valutazione di genere sul ruolo delle donne *sutiava* nella realtà lavorativa e sociale di León? Quali sono i saperi della donna indigena? Come possono questi saperi rafforzare *el papel de la mujer* indigena? Quali scelte operative possono favorire l'*empowerment* femminile, cioè il ruolo attivo delle donne nello sviluppo e il *mainstreaming* di comunità, cioè la valorizzazione delle differenze di genere?

In prima battuta va detto che per il peso della ideología *patriarcal/machista*, molti uomini abbandonano la famiglia e stabiliscono più unioni extra-famigliari. Questo porta alla crescita delle *familias monoparentales extedidas*¹ e del numero delle *jefas de familias* (capo-famiglia) che, per l'impossibilità ad entrare nella sfera produttiva e ad assumere un lavoro qualificato, sono le persone più esposte all'esclusione sociale e alla povertà.

Per via della subordinazione della donna nella famiglia tradizionale, la povertà è un fenomeno essenzialmente femminile (per questo molti studi UNPD parlano di "femminilizzazione della povertà") e questo fa sì che sempre più sulla donna ricada l'aumento del lavoro riproduttivo e la necessità di generare un reddito addizionale: *la generación de ingresos adicionales*. Molte donne quindi, con o senza *pareja* (cioè *partners* maschili), assumono il ruolo di *sustentadoras principales del hogar*, attraverso una tipologia di lavoro poco riconosciuta, ma molto diffusa in tutta l'America Latina, che si colloca a metà fra il lavoro ri-produttivo, legato al lavoro domestico e alla "cura

¹ Al analizar la información según el sexo del jefe(a) del hogar, se encuentran diferencias interesantes. Los hogares con jefe, en el área urbana fueron, en su mayoría, biparentales extendidos y nucleares; en el área rural el orden se invierte. Por su parte, los hogares con jefa, urbanos y rurales, se concentraron en los monoparentales extendidos, UNIFEM, United Nations Development Fund for Women 2004, <http://www.unwomen.org/>

della casa”, e il lavoro produttivo tipico della società e della produzione capitalistica.

In seconda battuta va detto che è difficile fare una valutazione del ruolo produttivo delle donne *sutiava*, perché esso è strettamente connesso al ruolo ri-produttivo. La donna *sutiava*, infatti, è impegnata in una serie di “attività di produzione”, formale o informale, oltre che in una serie di “attività di riproduzione”, cioè di mansioni che riguardano i lavori domestici, la cura del marito e dei figli, l’assistenza ai congiunti malati, l’educazione dei figli, la preparazione del cibo, ecc. che non vengono comunemente considerate come lavoro produttivo perché ritenute mansioni “naturali” delle donne.

Riguardo alle attività di produzione, solo un terzo della popolazione femminile attiva risulta impegnata in attività lavorative; i due terzi vanno invece a costituire, secondo le statistiche ufficiali, *las amas de casa*, le padroni di casa. Tuttavia le ricerche sul campo provano che gran parte delle donne indigene svolgono una serie di attività informali come quella di vendere, durante la mattinata, cibo per strada o al mercato vicino alla Cattedrale (ad es. le *tortillas* ed alcuni prodotti ortofrutticoli), o di allestire, durante le ore serali, le *fritangueras*, cioè i banchi per la vendita di cibo fritto come *gallopinto* ed *enchiladas* e altre specialità della cucina indigena. Inoltre molte donne conducono, soprattutto nelle ore serali, le *pulperías*, cioè il piccolo commercio di bevande e prodotti alimentari o indispensabili per la casa; oppure conducono piccoli orti, per la produzione di prodotti ortofrutticoli o di piante medicinali. Gran parte di queste piccole attività informali soddisfano da una parte l’autoconsumo familiare; dall’altra incrementano con il prodotto eccedente o i piccoli guadagni, il reddito familiare.

Il complesso di queste attività lavorative dimostrano già i primi assunti di questo saggio: 1) le attività di produzione femminile non possono essere distinte dalle attività di riproduzione; 2) le valutazioni economiche sul ruolo della donna nella realtà lavorativa dei PVS e delle politiche di sviluppo, non possono prescindere da una lettura congiunta dei fattori produttivi/riproduttivi; 3) sul piano teorico è necessario assumere una

nuova “prospettiva di genere” che abbia come punto di partenza l’interconnessione femminile fra le attività di produzione e le attività di riproduzione; 4) i saperi delle donne *sutiava* che nell’insieme contribuiscono ad accrescere il patrimonio dei saperi locali, riguardano tanto la sfera materiale che quella immateriale, tanto la produzione che la riproduzione; 5) questi saperi possono accrescere *el papel de la mujer* e la sua partecipazione attiva alle politiche di sviluppo.

Scopo del presente saggio sarà quindi quello di spiegare come sia possibile promuovere lo sviluppo umano locale nel territorio di Leon secondo una “prospettiva di genere” in grado di riconoscere e potenziare *el papel de la mujer indigena y sus conocimientos* attraverso la realizzazione di un “laboratorio dei saperi locali” che contribuisca: a modificare i comportamenti, gli atteggiamenti, le norme e i valori che definiscono e influenzano i ruoli maschili e femminili nella società, attraverso la cultura, i media e l’istruzione. Importante è anche individuare le modalità per favorire il superamento dei pregiudizi e degli stereotipi maschili e femminili esistenti nella società centroamericana; il riconoscimento e la valorizzazione del sapere e del ruolo femminile e valorizzazione della diversità dell’identità territoriale e femminile *sutiava*.

Pertanto la prima parte del presente saggio verrà dedicata ad un’analisi socio-antropologica del ruolo sociale e lavorativo che la *mujer* indigena occupa all’interno della società. La seconda parte verrà dedicata, attraverso alcuni riferimenti alle leggende locali, ai saperi della donna *sutiava*. Nella terza parte si avvanzeranno delle proposte operative per la realizzazione del laboratorio dei saperi locali e lo sviluppo turistico del territorio.

4.1.2 La “matrifocalità” della famiglia *sutiava*.

Il carattere “matrifocale”² della famiglia indigena, cioè la centralità della madre rispetto alla marginalità o assenza del padre, ha provocato nella comunità *sutiava* un vero e proprio choc culturale³.

Infatti ciò che si osserva subito nella comunità indigena *sutiava* è l’assenza di un capofamiglia maschile, spesso dovuta all’abbandono del nucleo domestico da parte dell’uomo, che lascia la donna sola ad affrontare il mantenimento e l’educazione dei figli, il più delle volte in condizioni disagiate. Anche nei casi in cui è presente nel nucleo domestico, egli rimane assente nelle relazioni affettive e simboliche: raramente si assume la responsabilità della famiglia, preferendo dedicarsi ad attività ludiche quali i combattimenti dei galli, il gioco delle carte, il consumo di alcolici, o cercando continuamente avventure sessuali.

Questa *defaillance* della figura paterna ha determinato la famiglia “matrifocale”, considerata da molti studiosi una sorta di variante “malata” del modello familiare occidentale, che sarebbe alla base di una serie di squilibri della società (alto tas-

² Il termine “matrifocale” apparve per la prima volta nel 1956 in un saggio dell’antropologo Raymond T. Smith su una comunità afro-americana stabilitasi lungo le coste dell’ex-colonia britannica della Guyana. Smith rimase colpito dalla forte presenza di gruppi domestici composti esclusivamente da una madre, le sue figlie e i bambini di queste ultime, mentre erano quasi completamente assenti mariti o compagni residenti: «In choosing the terme “matrifocal” in preference to such descriptive terms as “matricentral”, “matriarchal”, “female-dominated”, “grandmother family” and so on, I specifically intend to convey that it is women in their role as mothers who come to be the focus of relationship, rather than head of the household as such». R. T. SMITH, *The matrifocal family: power, pluralism, and politics*, New York, Routledge, 1996, p. 42.

³ La ricercatrice Margalit Cohen-Émerique definisce questo fenomeno come «una reazione di spaesamento, o, ancor più, di frustrazione o di rigetto, di rivolta e di ansietà, o, in senso positivo, una sorpresa, una fascinazione; in una parola, un’esperienza emozionale e intellettuale che appare presso coloro i quali, collocati per occasione o per professione al di fuori del proprio contesto socioculturale, si trovano coinvolti in un incontro con l’estraneo». M. COHEN-ÉMERIQUE, “Choc culturel et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux”, in *Cahiers de sociologie économique et culturelle et culturelle*, Le Havre, 2 dicembre 1984.

so di figli illegittimi, nuclei familiari senza padre e unioni instabili) e causa di molti mali diffusi nelle società indigene: delinquenza, disprezzo del lavoro, mancanza di responsabilità, attaccamento morboso alla madre, infantilismo, “dongiovannismo”, anarchia sessuale, rapporti ambigui con l'autorità.

Se il modello di famiglia nucleare o coniugale, composta da un uomo, sua moglie e i loro figli, è quello più diffuso in Occidente, quello che si è radicato nelle colonie centroamericane a partire dalla conquista spagnola del XVI sec., è quindi di altro tipo, non per motivi endogeni, ma in quanto è stato profondamente influenzato dallo *choc* culturale provocato dal colonialismo e dal sistema economico della piantagione, la cui richiesta di manodopera ha dato origine alla tratta degli schiavi.

Gli studi del sociologo Frazier⁴ fanno risalire le motivazioni storiche di questi squilibri della famiglia afro-americana all'esperienza della schiavitù: alla base della famiglia “matrifocale” ci sarebbe dunque la dissoluzione dei rapporti tribali africani e l'allontanamento degli uomini, prima comprati o venduti secondo le leggi della piantagione, e poi, con l'abolizione della schiavitù (1833-1888)⁵, costretti ad errare in cerca di un lavoro. Tutto ciò avrebbe portato a un indebolimento dell'autorità paterna e alla progressiva scomparsa dei legami coniugali, incrementando inoltre la promiscuità, perché dopo l'abolizione della schiavitù era venuto meno l'ordine morale garantito dal rapporto padrone-schiavo.

All'interno della comunità di schiavi non esisteva la famiglia tradizionale ma una *anti-famille*, in cui l'uomo veniva impiegato esclusivamente per il lavoro nei campi e per la riproduzione.

⁴ F. FRAZIER., *The Negro Family in the United States*, University Press, Chicago, 1939

⁵ La tratta degli schiavi sopravvisse anche dopo la solenne condanna del congresso di Vienna (1815). Quindi si giunse ai divieti alla schiavitù nelle colonie britanniche (1833), francesi e olandesi (1848), negli Stati Uniti (1863, durante la Guerra Civile Americana), a Cuba e Portorico (1870), mentre gli stati latinoamericani adottavano negli anni cinquanta la politica del “ventre libero”, per cui i figli di schiava nascevano liberi; così la schiavitù si esauriva progressivamente. L'ultimo stato ad abolirla ufficialmente fu il Brasile, nel 1888.

In qualsiasi momento poteva essere venduto e separato dalla donna che gli era stata assegnata dal padrone, e dai figli nati nel frattempo. Infatti, sebbene il *Code Noir*, l'insieme di norme che regolamentavano la vita della piantagione, promulgato nel 1685, prevedesse il battesimo e l'educazione cattolica degli schiavi, il sacramento del matrimonio veniva accordato loro raramente, in quanto avrebbe ostacolato la vendita di uno dei congiunti. I figli pertanto erano educati esclusivamente dalla madre e dalle altre donne della comunità.

Con la fine della schiavitù, che in Nicaragua viene decretata con l'editto del 1824, ma poi reintrodotta nel 1856 dal presidente Walker, le cose non cambiano sostanzialmente: si passa dal lavoro forzato ad uno stipendiato alle dipendenze del padrone. Spesso la terra è povera e non rende per cui l'uomo è costretto ad abbandonare la famiglia e a vagare in cerca di mezzi per sopravvivere.

Anche per la psicologa e antropologa Livia Lésel⁶, la famiglia "matrifocale" sarebbe il risultato di un adattamento messo in atto dai popoli africani trapiantati brutalmente su territori sconosciuti e costretti a rinunciare all'organizzazione familiare vigente nei loro villaggi di provenienza, in nome di un sistema schiavista che mirava a cancellare ogni traccia della loro vita precedente. La famiglia costituiva la cellula di base delle tribù africane da cui provenivano gli schiavi, e la figura paterna era fondamentale nell'educazione dei figli⁷. Se, all'interno della piantagione, uomini e donne hanno conosciuto lo stesso sfruttamento, queste ultime hanno continuato, come in Africa, ad

⁶ L. LÉSEL, *Le père oblitéré, chronique antillaise d'une illusion*, Paris, l'Harmattan, 2003

⁷ Nelle regioni africane da cui provenivano gli schiavi si osservano due sistemi familiari: uno matrilineare che comprende solo i discendenti in linea materna. Il capo famiglia è rappresentato dallo zio materno che diventa il rappresentante della legge agli occhi dei figli ed è responsabile della loro educazione, mentre il padre naturale rimane al di fuori del clan e intrattiene con i figli solo rapporti di amicizia. Il sistema patrilineare, al contrario, legittima unicamente l'ascendenza paterna. I figli appartengono al padre, mentre la madre continua a fare parte della sua famiglia d'origine. Cfr. L. LÉSEL, *Le père oblitéré, chronique antillaise d'une illusion*, Paris, l'Harmattan, 2003, p. 14.

occuparsi dei figli e a mantenere con loro relazioni continuate, da cui erano invece esclusi gli uomini. Anche il loro ruolo economico è differente: durante la schiavitù partecipano alla vendita dei beni prodotti dalla piantagione, mentre con l'emancipazione, che si accompagna alla possibilità di acquisire le terre lavorate, si dedicano al commercio dei prodotti della terra lavorata dagli uomini, favorendo così la nascita di una nuova classe di imprenditrici. Gli uomini, invece, considerati alla stregua di bestie da soma e animali da riproduzione, raramente hanno rappresentato agli occhi dei figli un simbolo di autorità o un modello in cui identificarsi.

È dunque il trauma della colonizzazione spagnola, l'imposizione del Cattolicesimo, la "creolizzazione culturale" (amerinda, africana, spagnola, inglese e americana) e la conseguente perdita dei propri modelli politico-sociali originari (mi riferisco al *cacicazgo*, cioè al sistema politico clanico e assembleare; al *nàhuatl*, cioè alla lingua perduta per l'imposizione del castellano; al modello di famiglia "matrifocale" e matrilineare, che era alla base della società africana e probabilmente anche amerinda, ecc.) ad aver dato vita alla struttura familiare "matrifocale" e a tutto quello che ne è seguito: la centralità della figura femminile e la marginalità della figura maschile; la famiglia monoparentale estesa e l'altro tasso di figli illegittimi; il dongiovannismo e l'alcolismo⁸; ecc.

Infatti, mentre l'uomo non esercita le sue funzioni anche quando è presente fisicamente all'interno del nucleo familiare, la donna ha sempre una posizione centrale, sia all'interno della famiglia che della società nicaraguense, sia sul piano strumentale che su quello espressivo.

Nelle famiglie a carattere "matrifocale" la posizione precaria assunta dalle figure maschili, ha contribuito pertanto ad accre-

⁸ «Non è improbabile [secondo Lésel], che il dongiovannismo sia la conseguenza di una ricerca di continue conferme della propria virilità, mentre l'alcolismo diventa il rifugio contro l'angoscia di castrazione, che nasce dall'impossibilità di una corretta elaborazione edipica, dovuta alla mancanza di figure maschili di riferimento». L. LÉSEL, *Ibidem*.

scere *el papel educativo* delle figure femminili, per cui i figli normalmente vengono educati dalla madre, da una zia o dalla nonna materna. Quest'ultima in particolare spesso diviene la figura con maggior autorità, arrivando a ricoprire le funzioni materne o a sostituire la figura paterna. Ove manchi la nonna, invece, la funzione paterna è svolta dall'intera collettività femminile della famiglia e del *barrio*. Quest'idea di una paternità collettiva è un antico retaggio africano, come africano è il proverbio che recita: "C'è bisogno di un intero villaggio per educare un fanciullo". Quindi, un aspetto importante è ricoperto dalle relazioni di vicinato e di auto-sostegno della comunità femminile, che fornisce protezione a tutto il gruppo. Infatti, durante le ore serali, le donne della comunità indigena si riuniscono fuori dal *barrio* per chiacchierare, svolgere insieme piccoli lavori artigianali o gestire i banchi per le *fritangueras*.

Anche sul piano strumentale, la struttura familiare "matri-focale" pone al centro sempre una figura femminile che assume il ruolo della *jefa de familia*, la quale oltre a svolgere i compiti legati alla "cura" della casa e dei figli, deve assumersi il compito di *sustentadora principal del hogar*, attraverso il piccolo commercio, l'attività artigianale o la coltivazione dell'orto familiare.

Anche quando è presente una figura maschile all'interno del nucleo familiare, la giornata lavorativa della *mujer* indigena è interminabile e supera le 15 ore al giorno, in quanto per la sua *manera de trabajar y de entender al trabajo* non vi è una differenziazione netta fra il lavoro produttivo, il lavoro riproduttivo e il lavoro comunitario, così come, ad esempio, non vi è distinzione fra il lavoro che la donna svolge affiancando il suo partner nel lavoro nei campi e i lavori domestici, comunemente considerati mansioni "naturali" delle donne.

In molti casi spesso mi è capitato di osservare che le stesse donne considerano il proprio lavoro meno produttivo di quello maschile, anche se l'uomo spesso assume compiti considerati comunemente "maschili, più tecnici e di maggior responsabilità" - come ad esempio guidare un taxi o fare l'elettricista - che lo portano ad avere lunghi periodi di inattività. Peraltro la capa-

cità di svolgere “più” mansioni lavorative, contemporaneamente, è solo femminile, così come tutta femminile è la capacità di dilatare il lavoro domestico/riproduttivo fino a farne una attività produttiva capace di sostenere il reddito familiare: infatti la maggior parte delle donne *sutiava* svolgono insieme i compiti domestici legati alla *comida de la familia* e provvedono economicamente alla famiglia con la vendita di *tortillas* e *gallo pinto*; o fanno *las amas de casa* ma partecipano attivamente all’attività familiare.

Dunque, la *mujer sutiava* pur ricoprendo un ruolo centrale sia nella famiglia che nel contesto sociale, lavorativo ed economico di León, sconta quel gap storico e culturale che pone “arbitrariamente” le donne fuori dalla produzione di beni e saperi, perché per una sorta di falso ideologico il reddito femminile prodotto rientra nella categoria dell’ *ayuda a la familia y no de ingreso principal o secundario*. Inoltre il reddito prodotto dalle donne non è stato mai valutato congiuntamente in chiave di produzione (monetizzabile) e di riproduzione (che come sappiamo non è monetizzabile): educazione dei figli, *bienestar* della famiglia, “cura” e assistenza dei congiunti, saperi materiali ed immateriali, ecc.

In questo quadro, solo l’adozione di una “nuova” prospettiva di *gender mainstreaming*⁹ che consideri *el papel de la mujer indigena y sus conocimientos* e come congiunti i fattori produttivi e i fattori riproduttivi, può permettere un salto di qualità a livello concettuale nella politica di genere, “rimpiazzando” le parole chiave finora adottate di “discriminazione e pari opportunità”.

⁹ Il *gender mainstreaming* è un principio che si pone come obiettivo quello di porre al centro (=mainstream) dei programmi e delle strategie della politica, dell’amministrazione e dell’economia la promozione delle pari opportunità tra i generi (=gender).

4.1.3 Nuove coordinate teoriche per lo sviluppo umano locale della *mujer*

La IV Conferenza Mondiale sulla donna, svoltasi a Pechino nel 1995, ha rappresentato un momento di analisi e di riflessione sulla realtà femminile. Questa Conferenza è stata certamente un'occasione per mettere a confronto donne appartenenti a mondi e culture anche molto diverse fra di loro. Ma è stata la revisione del testo di Pechino, avvenuta nel giugno 2000, ad aver fornito a questa tesi lo spunto per sviluppare un ulteriore obiettivo, ovvero quello di evidenziare come esista ancora una forte dissonanza tra ciò che è stato detto a livello teorico e ciò che invece si riscontra a livello empirico. A cinque anni dalla Conferenza risulta infatti evidente che gli stessi obiettivi di Pechino, l'*empowerment* e il *mainstreaming*, sono tutt'oggi i principali indicatori di come fra le donne manchi ancora sia una consapevolezza del potere, sia una cultura del genere.

Il fattore di insuccesso che sembra essere assolutamente prioritario è quello che viene definito come "auto-limitazione favorita da fattori sociali"¹⁰: sarebbero le donne stesse ad auto-limitarsi nella loro crescita professionale e ad arenarsi in posizioni intermedie qualora, nelle loro vita, intervenissero fattori che esse ritengono prioritari, come la maternità. Non solo quindi è necessario promuovere la presenza femminile nei centri decisionali della società, della politica e dell'economia, ma anche sollecitare le donne stesse ad accrescere la propria autostima, la propria capacità e possibilità di decidere. Ma come? La prospettiva di genere e il riconoscimento del ruolo e del sapere della donna, letti secondo l'approccio produttivo/riproduttivo qui proposto, può fornire una nuova chiave epistemologica.

Non esiste una definizione univoca della nozione di "genere", che abbracci i differenti approcci antropologici, sociologici,

¹⁰G. FORNERO, M. GUADAGNINI, *Un soffitto di cristallo?*, Fondazione Adriano Olivetti, Torino, 1999

storici, ecc. Di conseguenza questo dato rende problematico anche l'assunzione di una "prospettiva di genere" che permetta un salto di qualità a livello concettuale nelle politiche di genere. Si può allora partire da alcune considerazioni e dall'affermazione che l'inevitabile esistenza biologica di due differenti sessi è un fenomeno naturale, inscrivibile nella categoria dei dati "quantitativi". L'ineguaglianza genetica, anatomica, riproduttiva ed evolutiva fra uomo e donna è ormai universalmente riconosciuta nell'ambito scientifico. Questa semplice realtà oggettiva che non sottintende, o almeno non dovrebbe, alcun giudizio di valore, ha finito per assumere una valenza "qualitativa".

La differenza dei sessi, che quindi in sé rappresenta semplicemente un dato quantitativo, ha finito per assumere storicamente una valenza qualitativa. Inoltre un elemento naturale e biologico come il "sesso", è stato l'inconsapevole creatore di una categoria culturale come il genere.

Comunque lo si voglia definire, come divisione fra i sessi socialmente costituita¹¹ o «significato sociale assunto dalle differenze sessuali»¹², o ancora come costitutivo delle relazioni sociali attraverso cui si esprimono le relazioni di potere¹³, il fattore "genere" ha a che fare con i ruoli, le opportunità, le responsabilità e i bisogni connessi all'essere maschio o femmina in una determinata società ed in un determinato momento storico. Quello che qui è importante sottolineare è che il fattore genere, ovvero le differenze che la cultura iscrive all'essere donna e all'essere uomo in tutte le società, ha una notevole importanza

¹¹ S. PICCONE STELLA, C. SARACENO, *Genere. La costruzione sociale del maschile e del femminile*, Il Mulino, Bologna, 1996

¹² «Il genere è il significato sociale assunto dalle differenze sessuali. Il termine designa la costellazione di caratteristiche e di comportamenti che finiscono per essere rispettivamente associati ai maschi e alle femmine e per ciò da loro attesi all'interno di una particolare società. In altre parole è un termine che designa i concetti di mascolinità e femminilità e le loro differenze, siano esse realmente presenti o supposte tali». V. Burr, *Psicologia delle differenze di genere*, Il Mulino, Bologna, 2003

¹³ S.B. ORTNER., H. WHITEHEAD., (a cura di), *Sexual Meanings*, University Press, Cambridge 1981

sia a livello macroeconomico, che microeconomico. Non è possibile però condurre una valutazione sul ruolo lavorativo della donna e sui suoi saperi, senza assumere un nuovo approccio produttivo/riproduttivo capace di avviare una nuova riflessione sulla prospettiva di genere da assumere nelle politiche dello sviluppo.

Il nuovo approccio che qui suggerisco parte dall'assunto che per un'analisi del ruolo delle donne, i fattori produttivi vanno letti insieme ai fattori riproduttivi in cui rientrano il lavoro domestico e il "lavoro di cura" che viene universalmente considerato "proprio" delle donne. Questa funzione riproduttiva è ignorata nell'analisi sul ruolo svolto dalle donne, che invece vede solo il dato della crescita quantitativa che riguarda la produzione di beni e servizi da scambiare sul mercato per ottenere un guadagno. Il compito affidato alle donne nella sfera riproduttiva rappresenta, però, una preconditione essenziale allo sviluppo. Le due sfere dunque, riproduttiva e produttiva, delineano due momenti specifici, ma fortemente complementari, e costituiscono i cardini dello sviluppo di qualsiasi sistema sociale.

La situazione di svantaggio legata all'"essere donna" è stata storicamente valutata secondo due criteri: dall'inizio degli anni Settanta alla fine degli Ottanta è prevalso l'approccio WID, cioè "Donne nello sviluppo", mentre verso la fine degli anni Ottanta è emerso l'approccio GID, cioè "Genere e Sviluppo", o "Genere nello sviluppo". Nel primo approccio, il WID, le donne sono considerate un problema da risolvere, vittime passive che necessitano di attenzioni particolari, dunque, beneficiarie degli aiuti economici. Di conseguenza, gli investimenti furono diretti verso il miglioramento della loro condizione: progressi nello stato di salute, nell'istruzione e nella alimentazione. Il presupposto dal quale si partiva era l'isolamento dei singoli problemi affrontati attraverso progetti parziali, ignorando l'interezza del quadro sociale e culturale che era alla base di questa inegualianza che colpiva soprattutto le donne. Tuttavia anche quando gli interventi siano stati rivolti al settore produttivo, le beneficiarie avevano continuato ad avere difficoltà di accesso e di controllo diretto delle risorse. Di conseguenza, tutti gli interven-

ti si sono concentrati sul miglioramento delle loro condizioni economiche e sociali, sull'accrescimento del livello di alfabetizzazione, nutrizione e produzione di reddito. Al contrario, vennero trascurati altri aspetti importanti come la sistematica svalutazione del lavoro svolto dalle stesse donne ed il contesto socio-culturale, principale causa delle differenze di genere.

L'approccio GID, cioè "Genere e Sviluppo", sancito dalla Piattaforma d'Azione uscita dalla IV Conferenza ONU sulle Donne di Pechino, ha individuato nel *mainstreaming* di comunità e nell'*empowerment* delle donne una strategia necessaria per contribuire allo sviluppo. Il *mainstreaming*, a cui dedicherò il paragrafo successivo, riguarda la necessità di valorizzare la differenza tra uomini e donne ad un livello politico alto per conseguire dei buoni risultati per lo sviluppo; l'*empowerment*¹⁴ la necessità di intervenire a favore delle donne, come soggetti attivi dello sviluppo sia nella sfera economica che sociale. O meglio, per le donne si tratta di intervenire in favore dei seguenti obiettivi: l'accrescimento della propria autostima e il superamento della propria auto-limitazione; la valorizzazione delle proprie conoscenze, competenze ed abilità e soprattutto del proprio sapere; lo sviluppo del proprio *papel*, cioè delle capacità e delle possibilità di decidere, di essere autonome, di avere voce in capitolo nella famiglia, nella società, nella politica; la possibilità di accedere e di permanere nei centri decisionali della comunità, della politica, dell'economia.

Il secondo punto qui esposto, relativo alla valorizzazione dei saperi che le donne mantengono e costruiscono, fino ad ora non è stato adeguatamente sviluppato né sul piano teorico né su quello operativo, rimanendo marginale nelle strategie di sviluppo adottate. Tuttavia è proprio attraverso il riconoscimento e la

¹⁴ La parola inglese *empowerment* deriva dal verbo *to empower* e viene generalmente tradotta in italiano con i seguenti significati: "conferire o attribuire poteri", "mettere in grado di", "dare autorità a", "accrescere in potere". Non esiste in italiano una unica parola che possa tradurre questo termine inglese anche per la complessità semantica che il concetto stesso intende esprimere, pertanto i diversi dizionari italiani forniscono anche traduzioni non sempre sovrapponibili.

valorizzazione dei saperi locali femminili che le donne indigene possono recuperare, mantenere o costruire livelli di assertività personale, che derivano dal riconoscere che si posseggono certe conoscenze, abilità e competenze, che se ne possono acquisire altre, che queste competenze possono essere valorizzate ed impiegate proficuamente per sé e per la comunità *sutiava*.

In questo senso il laboratorio sui saperi delle donne *sutiava* può avviare un “progress di assertività” che partendo dal riconoscimento e dalla valorizzazione dei suoi “saperi”, che come abbiamo visto sono legati sia alla sfera produttiva che riproduttiva, può portare a rimuovere quei meccanismi di auto-limitazione e favorire l’autostima e l’autonomia personale, l’affermazione del proprio *papel* e di una “nuova prospettiva di genere”¹⁵ nelle scelte politiche del Paese.

L’approccio del *mainstreaming* (letteralmente “entrare nella corrente principale”) assume come punto di partenza il fatto che esistono differenze per uomini e donne per quanto riguarda le esigenze e gli interessi, le condizioni, i percorsi e le opportunità di vita, di lavoro, di partecipazione ai processi decisionali. Di conseguenza, il *gender mainstreaming* considera i diversi impatti che ogni decisione politica può avere per gli uomini e per le donne e si propone di fare in modo che tutti i programmi e le misure da adottare – sia in ambito pubblico, sia privato – si orientino a perseguire una parità tra uomini e donne non solo formale, ma anche sostanziale.

Questa metodologia consiste in definitiva nel “verificare la sostenibilità di genere” di un’azione, per cui tutte le politiche devono contenere consapevolmente il principio di parità, ed essere valutabili per gli effetti che producono sugli uomini e sulle donne. Per fare questo occorrono nuovi modi di leggere la realtà economica e sociale che non misconoscano, ma anzi valorizzino come valore le differenze di genere e la capacità tutta

¹⁵ Intendiamo fare riferimento ad una nuova prospettiva di genere perché il riconoscimento dei saperi delle donne permettono un salto di qualità a livello concettuale nella politica di genere “rimpiazzando” le parole chiave fino a questo momento utilizzate: discriminazione, pari opportunità, conferire (dall’alto) potere alle donne, ecc.

femminile di coniugare attività produttiva e riproduttiva in un *continuum* lavorativo che fonde la cura della famiglia e della casa, con le piccole attività produttive necessarie per incrementare o sostenere il reddito familiare. A sostegno di questa doppia attività lavorativa che impegna la *mujer* indigena sia sul fronte della produzione che della ri-produzione, vi è un *sapere*, un *saber ser* (saper essere) e un *saber hacer* (saper fare), tipicamente femminili, che caratterizzano le donne *sutiava* come *mujeres de carácter*, capaci e tenaci, che in virtù del proprio *saber* → *ser* → *hacer* occupano un *papel* centrale nella famiglia e nella società seppure socialmente poco conosciuto e riconosciuto.

La valorizzazione di questi *saperi* può favorire il *mainstreaming di comunità* e assicurare vantaggi per tutti i suoi componenti. Parafrasando la celebre frase di Henry Ford, che diceva “non c’è vero progresso se non per tutti”, si può dire che per la comunità non ci può essere sviluppo se non per tutti i suoi componenti, ma bisogna superare quel *gap* culturale che relega le donne nelle piaghe della marginalità sociale in base ad una loro supposta “inferiorità” e che determina il fenomeno della “femminilizzazione della povertà”. Quello che finora non è stato sufficientemente compreso è che dove c’è un problema culturale la soluzione al problema può essere solo di ordine culturale: ecco perché è importante mettere in luce non solo il ruolo che la donna già svolge all’interno della comunità, ma i suoi saperi materiali ed immateriali, relativi alla sfera della produzione materiale/monetaria, ma soprattutto alla sfera immateriale/riproduttiva e quindi educativa, espressiva, curativa, ecc.

Dare senso ai saperi femminili, riconoscendoli e valorizzandoli, diventa allora la condizione attraverso la quale attivare il *mainstreaming di comunità*, ponendo realmente al centro dei programmi e delle strategie dello sviluppo la promozione delle pari opportunità e la partecipazione attiva delle donne nello sviluppo. Perché questo avvenga è necessaria una nuova *maieutica* dei saperi e del ruolo delle donne *sutiava*, in grado di accrescere la percezione di sé, l’autostima, l’autonomia e l’assertività femminile; di favorire lo sviluppo del *papel de las mujeres*, cioè

la capacità e la possibilità di accedere nei centri decisionali della comunità, della politica, dell'economia. Una maieutica che parta dal basso (*bottom-up*) e che non venga concessa "dall'alto", ma conquistata dalle donne indigene attraverso la consapevolezza del ruolo produttivo e riproduttivo svolto all'interno della propria comunità; dei saperi posseduti in relazione ai beni materiali ed immateriali prodotti. Una maieutica che sia in grado di mettere in moto quel *progress* di assertività di cui si parlava innanzi, che porti all'auto-considerazione ed affermazione di sé e che dia nuovo senso al saper, saper fare e saper essere delle donne.

Dunque è necessario un cambio di prospettiva, radicale e profondo, anche da parte delle stesse politiche di sviluppo, perché il problema non è quello di "conferire o attribuire (dall'alto o dall'esterno) poteri alle donne", ma di "tirarli fuori" mettendo in luce il ruolo svolto, l'apporto offerto dalla prospettiva femminile in ogni questione del vivere civile e sociale, ma soprattutto i saperi materiali/produttivi ed immateriali/riproduttivi delle donne. In questo senso il laboratorio dei saperi locali delle donne *sutiava* raccoglie una doppia sfida: da una parte quella di valorizzare i saperi locali; dall'altra quella di valorizzare le donne attraverso i saperi che le sono propri. Giacché anche per le donne vale la lezione baconiana: "sapere è potere".

4.1.4 I saperi della *mujer sutiava*

Le donne *sutiava* detengono una serie di saperi tradizionali e non, riguardo alle piante, alla preparazione del cibo e all'arte della ceramica, che dimostrano l'esistenza di conoscenze e di ruoli specificamente e prevalentemente femminili. Tutti questi saperi, nel loro insieme, legittimano a buon diritto e sostengono la centralità della *mujer* indigena nella società di León.

Come abbiamo già detto la struttura familiare interiorizzata è quella che pone al centro la figura della Madre, che può essere incarnata anche dalla nonna o dalla zia; mentre l'immagine del padre che arriva al figlio è quella che la madre decide di veico-

largli e che dipende dalla capacità dell'uomo di essere un buon compagno e di provvedere economicamente al sostentamento della famiglia. Se il padre è assente o totalmente irresponsabile, si rafforza il legame tra madre e figlio che tende a prolungarsi nel tempo e assume i connotati di una "gestazione sociale interminabile", escludendo del tutto il padre. Quindi, quanto più diventa irrilevante la figura maschile, tanto più diventa centrale quella della madre o della nonna, che in questa maniera si trova a ricoprire un doppio ruolo, che trae origine dal particolare tipo di rapporto che si instaura tra madre e figlia in assenza di una figura paterna stabile.

La madre, che ha dato prova di spirito di sacrificio e di grande abnegazione per aver mantenuto da sola la famiglia, lavorando duramente e sostituendo il padre, diventa una figura castrante. Schiacciata dal confronto con questa madre onnipotente, la figlia rimane in un rapporto di dipendenza e sottomissione. La riconoscenza verso questa madre tanto venerata si trasforma in una sorta di debito interiorizzato che non consente una corretta elaborazione edipica, perché il senso di colpa impedisce di rivaleggiare con la madre e di provare ostilità nei suoi confronti. La ferita narcisistica della figlia, dovuta a un padre assente che non ha svolto il suo ruolo di terzo separatore, spinge questa verso un rapporto di totale fusione con la madre. L'unica possibilità che le rimane di accedere all'Io è identificarsi in maniera postuma a questo padre "annullato" dall'onnipotenza materna. Altrimenti, essa cercherà di sdebitarsi con la madre che l'ha messa al mondo e allevata con sacrificio di sé, sia offrendole la propria vita, cioè restandone dipendente psicologicamente e fisicamente, sia donandole un figlio da allevare ed educare.

Il bambino che la figlia dona alla madre svolge un doppio ruolo: è "il bambino del debito", che paga il debito della figlia nei confronti della madre, e "il bambino-fallo" di quest'ultima. Per il compagno della figlia è difficile competere con la "madre-fallica" e onnipotente, per cui non è improbabile che il don-giovannismo, diffuso nelle società amerinde, sia la conseguenza di una ricerca di continue conferme della propria virilità, mentre

l'alcolismo, molto diffuso tra gli uomini, diventa il rifugio contro l'angoscia di castrazione.

Questa problematica del dono alla madre, dono di sé e del figlio, si ripete di generazione in generazione e investe anche il rapporto uomo-donna. Quest'ultima sceglie di donare un figlio al proprio compagno nell'illusione di trattenerlo accanto a sé, ma considerando l'incapacità dell'uomo di León di assumere la propria paternità, ciò non avviene quasi mai e così si registra la fuga del padre dopo la nascita del figlio. Tra la madre e il figlio nasce allora un rapporto di totale fusione. Il figlio diviene il fallo immaginario della madre e quando questi diventerà a sua volta padre, non sarà in grado di mantenere relazioni affettive stabili con un'altra donna. L'immaturità e l'egoismo, il dongiovannismo dell'uomo di León, sono il frutto dell'educazione ricevuta dalla madre e del rapporto improntato a una totale fusione.

In questo senso, le leggende sono l'espressione della "matri-focalità" psichica della comunità (della centralità materna e della fragilità paterna, della misoginia e della misandria, del complesso di castrazione maschile e del gallismo), ma soprattutto della volontà collettiva femminile di assoggettare i comportamenti maschili al proprio controllo. Allo stesso tempo le proiezioni psichiche maschili costruiscono l'immagine della donna-strega carnefice, *che punisce gli uomini* o della donna-peccato "a cui nessun uomo può resistere", risolvendo la tensione di genere in una auto-assoluzione.

4.1.5 Proposte operative per lo sviluppo turistico della comunità *sutiava*

Le proposte operative che avvanzerò in questa sede nascono dalle istanze e dall'invito a definire strategie operative per la promozione turistica dell'area e per lo sviluppo umano locale, in quanto per la Comunità *Sutiava* di León il turismo può essere un efficace strumento per: favorire *l'empowerment* femminile, cioè il ruolo attivo delle donne nello sviluppo; favorire il *main-*

streaming di comunità, cioè la valorizzazione delle differenze di genere; promuovere lo sviluppo umano locale; ridurre la povertà; garantire la salvaguardia e la valorizzazione delle sue risorse culturali, storiche e naturali.

Durante la ricerca sono stati quindi focalizzati i seguenti temi:

- Confronto con gli *stakeholder* e le organizzazioni locali, sui temi della gestione del flusso turistico e della promozione turistica.
- Analisi del profilo dei visitatori e loro flussi, delle organizzazioni turistiche coinvolte ed analisi delle tipologie di attività svolte (*trekking*, scalate, visite culturali ecc).
- Analisi dell'accessibilità e "visibilità" del Giardino Botanico.
- Analisi preliminare dei prodotti di marketing e di promozione del settore turistico da sviluppare coerentemente con la strategia adottata.
- Definizione di una strategia di promozione turistica e condivisione con le organizzazioni locali.
- Identificazione di prodotti turistici che possano essere congruenti con uno sviluppo sostenibile della popolazione.
- Verifica delle esperienze turistiche analoghe presenti in Nicaragua.

Le proposte operative che ne sono seguite sono le seguenti:

- Creazione di un'agenzia stampa, in grado di raccogliere le offerte delle agenzie turistiche spagnole, americane, ecc. riguardanti León.
- Controllo dell'immagine di León, attraverso siti internet, guide turistiche (come l'australiana *Lonely Planet*), riviste, ecc.
- Creazione di un sito internet turistico di León e del Giardino Botanico
- Creazione di un Museo (es. Museo Nacional Diocesiano Chávez?).

- Valorizzazione delle dichiarazioni dell'UNESCO (es. Vecchia León e il Gueguense).
- Creazione di un Master in Desarrollo turistico.
- Formazione di guide turistiche.
- Partecipazione a Fiere del Turismo e allestimento di uno stand per il Giardino botanico e León.
- Censimento ed ampliamento possibilità di pernottamento¹⁶.
- Creazione di percorsi tematici che riguardano:
 - Ecoturismo (il Giardino botanico, i Vulcani, la Riserva naturale dell' Isla Juan Venado, ecc.).
 - Architettura (la Cattedrale, casa *Debayle*, patio indigeno, *ranchos*, ecc.)
 - Gastronomia e *Jugoterapia sutiava*¹⁷ (es. *las fritangas* e la cucina naturale a base di frutta e verdura).
 - Artigianato *sutiava* (*Ceramica nigra* e *Ceramica luna*; *artesanía in marmolina e madera de balsa, mecate, barro; amache* e cappelli di pita).

Nelle proposte avanzate in sede di stage, le priorità operative riguardavano principalmente il Giardino Botanico e la realizzazione di un Laboratorio dei Saperi locali, che la UNAN-León ha deciso di collocare all'interno del Centro di Investigazione dell'Università. In seguito il lavoro sul campo e le istanze della stessa comunità, mi hanno portata a considerare come prioritario il problema della promozione turistica della comunità *sutiava* e la valorizzazione del *papel* de la *majera* indigena, anche in chiave turistica.

In questa direzione, quindi, è importante trovare subito le coordinate teoriche per definire quale turismo e quale turista possono promuovere lo sviluppo endogeno della comunità *su-*

¹⁶ Nel Paese le camere d'albergo sono circa 3500. I dati che riguardano León non sono noti.

¹⁷ Per *Jugoterapia* si intende letteralmente "una terapia con succo di frutta e verdura", alimenti che abitualmente non rientrano nelle abitudini alimentari dei Nicaraguesi.

tiava e quale ruolo può occupare la donna indigena, all'interno di questo sviluppo.

Per settore turistico si intende normalmente quella attività multisettoriale che richiede la compresenza di diverse aree produttive (agricoltura, edilizia, industria, etc., e dei settori pubblici e privati) per soddisfare i beni e i servizi utilizzati dai turisti. Lo sviluppo turistico è sostenibile «se è capace di soddisfare le esigenze dei turisti di oggi e delle regioni ospitanti prevedendo e accrescendo le opportunità per il futuro»¹⁸. Ma la sostenibilità di un'attività turistica in una località non dipende solo esclusivamente dal risultato economico prodotto dal settore turistico, bensì dallo sforzo tendente a costruire delle alleanze che facilitino l'elaborazione di un'agenda di sviluppo delle territorialità, che permetta di pianificare e prevedere i diversi scenari che potrebbero minacciare o favorire i membri della comunità stessa. Quando ci riferiamo al settore turistico quale motore di sviluppo locale, non lo possiamo generalizzare a tutti i contesti e gli scenari di una nazione. Bisogna invece focalizzare l'analisi sulle località che presentano le condizioni e le potenzialità adeguate a una sua radicazione, prendendo in considerazione i differenti elementi delle località che possono riconvertire l'ambiente, il capitale sociale, le tradizioni culturali autoctone, ecc. in strategie chiave in grado di inserire la località leonese e *sutiava* nel circuito turistico nazionale ed internazionale.

Il flusso del settore turistico attrae clienti di diverse nazionalità e con altre percezioni culturali. Il turista viaggia volontariamente e per un tempo limitato¹⁹, in base ad aspettative di piacere derivanti dalla novità e dal cambiamento e seguendo un percorso circolare (di andata e di ritorno), relativamente lungo e non ricorrente²⁰. Per cui si definisce turista chi trascorre un pe-

¹⁸ World Tourism Organization, <http://www2.unwto.org/> 1995.

¹⁹ L'Organizzazione Mondiale del Turismo (OMT) individua come turista internazionale un visitatore temporaneo che soggiorna almeno 24 ore nel luogo che visita, a prescindere dal motivo principale che lo muove.

²⁰ M.C. MARTINENGO, L. SAVOJA, *Il turismo dell'ambiente*, Edizioni Angelo Guerini e Associati Spa, Milano, 1999.

riodo relativamente breve lontano da casa, spendendo durante le vacanze, denaro acquisito in precedenza.

Il turista, infatti, viaggia per piacere e, dal punto di vista economico, è un consumatore e non un produttore. In questa definizione le motivazioni del turista diventano il suo tratto caratterizzante. La sua motivazione di fondo è data dall'esigenza di rifuggire temporaneamente la routine quotidiana e il proprio ambiente, per rilocalizzarsi in un altro luogo.

In questo contesto che cosa può offrire León e la comunità *sutiava* per creare e attrarre nicchie di mercato, prendendo come riferimento le diverse tipologie di turismo che si presentano nell'attualità? Le caratteristiche territoriali di León possono sviluppare perfettamente le varie tipologie turistiche (alcune delle quali riguardano i percorsi tematici già proposti innanzi): il turismo ecologico e naturalistico; il turismo archeologico, architettonico; il turismo culturale ed artistico; il turismo gastronomico; il turismo d'avventura, da spiaggia, ecc. Deve anche essere considerato che comunque non basta contare unicamente sulle risorse naturali adatte all'attività turistica, perché è necessario creare vantaggi competitivi, basati sul capitale umano e sociale che si può sviluppare nelle località, generando un processo sinergico tra attori locali ed attori esterni. In questo senso la sfida principale risiede nel dar vita ad un modello di sviluppo integrato in grado di mettere in moto lo sviluppo locale e nell'evitare il turismo da "pacchetto" che esporta i proventi del turismo locale fuori dalla località stessa.

La proposta dei modelli turistici che si possono sviluppare sul territorio nicaraguense, comprende:

- *Modelo segregado* (o turismo ingannevole): è quello gestito dalle multinazionali turistiche: pertanto le comunità locali non vengono considerate.
- *Modelo de integración relativa*: si ha quando il turismo di inganno avanza fino a una relativa integrazione con l'economia nazionale e locale, per l'evoluzione delle tendenze nei gusti turistici o per l'influenza di una determinata azione statale.

- *Modelo de turismo integrado* (o sociale): in questo modello predominano le piccole attività famigliari e comunali, che generano sviluppo all'interno delle località; inoltre si ha una scarsa influenza delle grandi imprese turistiche e statali.

Il turismo nicaraguense sottende sia al *modelo segregado* delle multinazionali del turismo che come sappiamo ha una ricaduta bassissima sullo sviluppo locale, che a quello sociale delle piccole attività famigliari e comunali, che ha la potenzialità di generare lo sviluppo endogeno della località e il *mainstreaming* di comunità, attraverso l'*empowerment* femminile, la valorizzazione dei saperi delle donne indigene e dell'identità culturale autoctona (tradizioni, usi, costumi, leggende, gastronomia, artigianato, saperi legati alle piante, ecc.).

Il modello di turismo che abbiamo definito "integrato" o sociale, pur non richiedendo grandi investimenti in infrastrutture di ricezione, richiede piani di sviluppo strategici a livello degli attori locali; alleanze strategiche nell'ambito degli attori locali ed esterni; l'individuazione delle nicchie di mercato reali e potenziali; ecc. Ma soprattutto è prioritaria la valorizzazione del capitale sociale e umano, la tutela e la valorizzazione della ricchezza ambientale e culturale della località.

Il turismo culturale costituisce forse la nicchia più promettente del mercato turistico di León. Ogni anno infatti migliaia di visitatori giungono nella città per visitare la Cattedrale più grande dell'America Centrale, la casa del poeta Ruben Dario, la Pinacoteca Ortiz Gurdian, le rovine della Vecchia León, che l'UNESCO ha inserito nella Lista del Patrimonio dell'Umanità, ecc. ma la comunità *sutiava* è praticamente esclusa da questo flusso turistico, rimanendo sempre marginale (anche sul piano politico, geografico, ecc.) rispetto al resto della città.

Tuttavia il turista spesso è mosso dall'approfondimento della cultura del territorio visitato, tramite la conoscenza delle sue manifestazioni artistiche, folkloristiche e religiose. La comunità *sutiava* quindi, che da questo punto di vista rappresenta un vero serbatoio culturale, può diventare il volano dello sviluppo uma-

no e turistico della città, anche attraverso la creazione di un “Laboratorio dei saperi delle donne” e la valorizzazione del suo patrimonio culturale, che come abbiamo visto è ricco di leggende, tradizioni, costumi, manufatti artistici, religiosità ecc.

Il turismo culturale è strettamente collegato al concetto di patrimonio culturale, che è dato dall’insieme degli elementi materiali e immateriali dell’ambiente locale. Esso è espressione della stratificazione storica dei rapporti società-natura che vede nel paesaggio una delle sue componenti principali. Lo sviluppo di attività di valorizzazione del patrimonio culturale favorisce la nascita di forme di collaborazione diretta e socializzazione tra gli attori locali, crea e rafforza l’identità territoriale e l’identificazione con i problemi della regione.

Nelle regioni dove il patrimonio e la vita culturale sono di qualità, i prodotti delle imprese locali godono di una immagine positiva e quindi di una migliore penetrazione nel mercato²¹. L’interesse alla conoscenza di una diversa cultura, da parte del turista, porta al rispetto della stessa e da questo alla volontà di concorrere al suo mantenimento. A tal proposito è necessario che siano creati degli spazi di interazione tra i turisti e le comunità locali per un dialogo sulla conoscenza e la mutua differenza. Tale forma di turismo può essere un fattore di crescita che garantisce il diritto della comunità locale a utilizzare la propria cultura.

Oggi si parla sempre di più di turismo etnologico: turismo con obiettivi culturali rivolto alla conoscenza dei paesaggi e dei generi di vita delle regioni visitate. Esso rappresenta un’alternativa ai *resorts* e villaggi turistici più consolidati dove i turisti vivono quasi “segregati” all’interno di strutture recintate avendo solo contatti occasionali con la popolazione locale e ricreando un modello di pensiero e comportamento di tipo neo-coloniale.

²¹ F. ADAMO, “Patrimonio culturale e sviluppo economico locale”, in *Bollettino della Società Geografica Italiana*, 1999, n. 4.

La ricerca etnologica, invece, è volta alla conoscenza dei costumi, delle tradizioni, della cultura materiale e delle forme di organizzazione sociale dei diversi gruppi umani. Tale esperienza turistica, già condizionata dal principio secondo il quale l'osservatore incide sull'osservato, spesso si traduce in un'esperienza fittizia ed artefatta dove i nativi interpretano una primitività non più esistente e contagiata dalla stessa interazione con i turisti al fine di non deludere le loro aspettative. In tale contesto la sostenibilità va intesa come "sostenibilità culturale", ossia come la capacità da parte dei locali di affrontare la pressione esercitata dai turisti riuscendo a non perdere la propria autenticità. In un'ottica diversa si potrebbe prescindere dalla visione della cultura come una cosa immobile ma tener conto delle costruzione, ricostruzione e modifica continua della cultura, dove il turismo può far parte dei processi che contribuiscono a tali cambiamenti.

Nell'era globale la protezione, conservazione, interpretazione e presentazione della diversità culturale è una sfida molto importante. Il turismo etnologico può contribuire al mantenimento della diversità culturale evitando che si generi acculturazione e standardizzazione dei comportamenti, rivalorizzando tradizioni e riti. Lo sviluppo di questo tipo di turismo in una regione può riattivare l'economia tramite lo sviluppo dell'artigianato locale, il sorgere di ristoranti che offrono la *comida* locale, accomodamenti in stile e l'organizzazione di eventi e manifestazioni culturali. Altra variante del turismo culturale è il turismo ecologico, che può contribuire alla conservazione dell'ambiente naturale tramite la costituzione di parchi e riserve naturali, come il Giardino botanico.

Quindi il turismo culturale può diventare una grande risorsa per la comunità *sutiava* e allo stesso tempo la comunità *sutiava*, come serbatoio etno-culturale, può contribuire all'ampliamento dell'offerta turistica e culturale di León, attraverso la valorizzazione dei propri saperi autoctoni e soprattutto dei propri saperi femminili, che come abbiamo visto sono l'espressione della stessa società "matrifocale" indigena. In questa prospettiva al Laboratorio dei saperi locali già in fase di realizzazione dalla

UNAN-León, deve essere affiancato il Laboratorio dei saperi femminili e della donna *sutiava* da collocarsi fisicamente al centro della comunità indigena, con la finalità di: individuare, valorizzare e diffondere i saperi locali femminili (ad es. attraverso la creazione d una banca dati permanente, di una casa editrice femminile, di un museo dei saperi femminili e di esportazione dei manufatti femminili); favorire l'*empowerment* femminile, cioè il ruolo attivo delle donne nello sviluppo turistico-culturale della comunità *sutiava* leonese; favorire il *mainstreaming di comunità*, cioè la valorizzazione delle differenze di genere; favorire la micro-impresa femminile in campo turistico; favorire il turismo integrato o sociale e sviluppare il capitale sociale e umano locale.

In questo senso il Laboratorio si configurerà non più solo come una “banca dati permanente dei saperi locali *femminili*” (in grado di capitalizzare ed enfatizzare il potenziale di conoscenze espresse dai saperi collettivi e dal patrimonio culturale territoriale), ma come un vero e proprio “laboratorio di idee”, pratiche ed azioni per l'*empowerment femminile*, attraverso la formula del turismo sociale e del micro-turismo, cioè della micro-impresa femminile in campo turistico.

4.2 La interculturalidad, el género, la pobreza y la equidad desde la perspectiva de la mujer ecuatoriana

Maria Rosa Chalà Alencastro

4.2.1 Interculturalidad

Desde la ética y los valores sociales, la identidad e interculturalidad se las promueve como el reconocimiento y respeto de la diversidad social, con acciones sobre la dignidad y derechos de las personas sobre todo los colectivos sociales, para que éstos se instituyan en factores sustanciales de sociedades integradas, democráticas y estables.

Desde la práctica, la interacción cotidiana, la identidad e interculturalidad, posibilitan actitudes para el entendimiento y relaciones entre “los diferentes” individuos para beneficio mutuo y colectivo.

Como una perspectiva de vida, la interculturalidad representa la apertura a nuevos escenarios, conocimientos y prácticas sin contradecir la estima, identidad y capacidades propias de las personas y colectividades.

El reconocimiento de la identidad y la interculturalidad requiere de un coloquio con buena intención, hay que impulsarlo con las mejores intenciones que tienen las comunidades e individuos, con los aspectos más atractivos de sus culturas, favoreciendo la eliminación progresiva de prejuicios y resistencia mutuos.

4.2.2 Ecuador Intercultural

Los llamamientos a la cimentación de la interculturalidad¹ han venido desde los pueblos indígenas, afroecuatorianos siendo las promotoras las mujeres deseosas de ser tomadas en cuenta en los avances, del desarrollo del país. Por ello, gracias a su lucha, Ecuador tiene el mérito de haber creado un sistema especial de educación "bilingüe intercultural". Este es un paso serio que debemos apreciar; pero ese ámbito de la educación tiene que ser de veras inter-cultural, más allá de los enunciados, evitando ese etnocentrismo que cree que avanza en la educación indígena como una estructura aislada del conjunto de nuestra educación nacional.

La interculturalidad va mucho más allá de la coexistencia o el diálogo de culturas; es una relación sostenida entre ellas. Es una búsqueda expresa de superación de prejuicios, del racismo, de las iniquidades, de las desigualdades y las asimetrías que caracterizan al país, bajo condiciones de respeto, igualdad y desarrollo de espacios comunes.

Una sociedad intercultural es aquella en donde se da un proceso dinámico, continuado y permanente de relación recíproca, una comunicación y aprendizaje mutuo. Entonces se proporciona una voluntad colectiva y consciente de desarrollar las potencialidades de personas y grupos que tienen diferencias culturales de acuerdo a las etnias existentes, sobre una base de respeto, honestidad, responsabilidad y creatividad, más allá de actitudes individuales y colectivas que mantienen la humillación, el etnocentrismo, la explotación económica y la desigualdad social.

¹ FENOCIN (Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras): *“Desde la ética y los valores sociales, la identidad e interculturalidad se las promueve como el reconocimiento y respeto de la diversidad social, con acciones sobre la dignidad y derechos de las personas y colectivos sociales, para que éstos se constituyan en factores sustanciales de sociedades integradas, democráticas y estables. Desde las prácticas e interacción cotidiana, la identidad e interculturalidad, posibilitan actitudes para el entendimiento y relaciones entre “los distintos” para beneficio mutuo y colectivo.”* www.fenocin.org

La interculturalidad no es soportarse mutuamente, sino construye canales de relación y organismos que impulsan la garantía a la diversidad de cada pueblo, no es solo reconocer al "otro" sino, también, entender que la relación enriquece a todo el conglomerado social, creando un espacio no solo de contacto sino de generación de una nueva realidad de convivencia y tolerancia, un intercambio de la riqueza de los saberes que permiten motivar principios de la sociedad del conocimiento.

4.2.3 Situación del género femenino

No obstante las conquistas normativas y de políticas públicas impulsados en el último período, la niñez, adolescencia, y mujeres sobre todo las que viven en zonas rurales de incidencia indígena y afroecuatoriana, son uno de los grupos poblacionales más relegados de la política gubernamental, y que no gozan del derecho al *buen vivir*, consagrado por la Constitución Política, por cuanto se ve privado de derechos básicos como salud, alimentación, educación y trabajo.

El Estado ecuatoriano ha realizado un nuevo censo de población y vivienda², donde se han incluido datos estadísticos desglosados por edad, sexo y etnia, aunque, bajo una mirada de análisis intercultural, están incompletos, por lo cual no se alcanza a demostrar el estado de cumplimiento real de las obligaciones contraídas en relación a los derechos de las niñas y adolescentes mujeres.

Sin embargo, los datos con que se cuenta evidencian que las niñas y adolescentes mujeres ecuatorianas siguen siendo objeto

²Los indicadores de pobreza constituyen una herramienta básica en la planificación, evaluación, seguimiento y diseño de políticas sociales. Por ejemplo, es fundamental: determinar la magnitud, estructura, crecimiento y distribución de la población y de sus características económicas, sociales y demográficas, establecer el volumen y características de las viviendas en que habita la población, y los servicios básicos que disponen, con miras a evaluar las condiciones actuales y los requerimientos específicos de vivienda y servicios. <http://www.inec.gob.ec/estadisticas>

de discriminación y violencia de género que les impide el ejercicio pleno de sus derechos, puesto que se mantienen los patrones socioculturales de conducta, las prácticas consuetudinarias y los estereotipos que legitiman la cultura patriarcal y adulto-céntrica.

La violencia cultural e institucional determina que muchos niños, niñas y adolescentes escapen de sus casas para evitar el maltrato físico y psicológico. Las cifras con que se cuenta son preocupantes, pero nos permiten visualizar que un grupo de niños, niñas y adolescentes no se encuentran seguros ni en su casa, ni en la escuela, debido a que en estos espacios aún no se los/as reconoce como sujetos de derechos sino como objetos de castigo y maltrato. Adicionalmente estas cifras nos revelan que existe una tendencia a maltratar más al género femenino reincidiendo mayormente en niñas, y adolescentes mujeres.

Según varios estudios, la violencia sexual afecta en mayor grado a las niñas y adolescentes mujeres; confirmando que es una expresión de la discriminación que sufren las mujeres por el hecho de ser mujeres, a pesar que existen leyes internacionales que las protegen. En la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Beijing en 1995, se reafirmó que el disfrute pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales por la mujer y la niña constituía una prioridad para los Gobiernos y las Naciones Unidas y que es esencial para el adelanto de la mujer. Se destacó que los Gobiernos no sólo debían abstenerse de violar los derechos humanos de todas las mujeres, sino también trabajar activamente para promover y proteger sus derechos.

4.2.4 Situación de la pobreza

Da acuerdo a la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN) cada niño, niña y adolescente tiene

derecho a la educación. Sin embargo, la discriminación,³ la cultura y la pobreza inciden para que las niñas indígenas y afros sean las que menos acceden a los estudios porque sus familias dan prioridad a las labores agrícolas o domésticas.⁴

Además, la encuesta *Una Mirada Completa: Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela*, realizada en el 2004 por AECID⁵, identificó que un alto porcentaje de la población entrevistada, menor de 18 años de edad, interrumpió sus estudios en razón del embarazo.

Por otra parte, en Ecuador existe un número muy alto de escuelas unidocentes. La mayor parte de estas escuelas no tienen infraestructuras adecuadas, servicios básicos ni la implementación necesaria para que sean funcionales, lo cual incide profundamente en la calidad de la enseñanza que se imparte y en la permanencia del profesorado en la escuela.

En Ecuador existe una institución que crea las veedurías y una de ellas que fue realizada sobre el contenido de los textos escolares determinó serias observaciones en cuanto a su calidad, por cuanto, entre otros aspectos preocupantes, no promueven el sentido crítico, la reflexión, la diversidad, la interculturalidad, el enfoque de equidad de género y la ciudadanía, al contrario, se ha encontrado que algunos promueven incluso la discriminación, la xenofobia y la violencia.

La pobreza⁶ y la falta de políticas públicas específicas determinan que la niñez y adolescencia, tanto afro-ecuatoriana

³ *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*, adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su Resolución 2106 A (XX), de 21 de diciembre de 1965. Entrada en vigor: 4 de enero de 1969, de conformidad con el artículo 19 Serie Tratados de Naciones Unidas N° 9464, Vol. 660, p. 195.

⁴ Fuente: *Encuesta de empleo y desempleo 2005*, INEC; *Encuesta sobre percepción de la Discriminación Racial en Ecuador*, INEC-STFS 2004; *Necesidades Básicas Insatisfechas a partir de Información Censal*, <http://www.inec.gob.ec/estadisticas>

⁵ Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) www.aecid.es

⁶ La Pobreza por Consumo parte de la determinación de una canasta de bienes y servicios que permitiría, a un costo mínimo, la satisfacción de las necesidades básicas, y

como indígena, sea uno de los grupos humanos más vulnerables del país, con el cual el Estado sigue teniendo una enorme deuda social. Datos estadísticos revelan que en el sistema intercultural bilingüe se invierte el 5% de recursos en educación primaria y en el sistema hispano el 95%. Las niñas y niños indígenas menores de 5 años viven en condiciones deficientes, la tasa de mortalidad infantil es 20 puntos más alta que la de niñas y niños no indígenas. La desnutrición es dos veces más alta en dichas poblaciones. Esta es una de las causas por las que 5 de cada 10 niñas y niños indígenas tienen limitado desarrollo de su inteligencia.

Ecuador es uno de los países, sin menoscabar a los demás países, donde, a pesar de las argumentaciones internas de los movimientos indígenas, montubios y afro-ecuatoriano, se ha logrado avanzar en ésta primera década del siglo XXI, ingresando en el reconocimiento de antiguas aspiraciones de los indígenas y afros del país. Esta primera década para los afros al igual que para los indígenas ecuatorianos, fue de una significativa importancia para concretar la agenda en políticas públicas, en los países de América Latina y el Caribe⁷. La presencia de estas etnias, indígenas y afros, como sujetos históricos, hoy por hoy es incuestionable en organismos multilaterales, tales como: la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT). El gran punto de partida de los cambios que se vive actualmente en nuestros países, es el eco positivo de la III Conferencia Universal Contra el Racismo, realizado en la ciudad de Durban, Sudáfrica, en septiembre de 2001. Se abre la cuota en: Gabinetes de Gobierno, academias, comisiones, cuotas electorales, apertura en universidades,

define como “pobres” a los hogares cuyo ingreso o consumo se ubique por debajo del costo de esta canasta.

⁷ CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), *Caminos hacia la equidad de género en América Latina el Caribe*, Informe en la 9na Conferencia regional sobre la mujer, derechos de las mujeres, discriminación y violencia: <http://www.eclac.cl/cgi-bin/getprod.asp?xml=/mujer/noticias/noticias/6/15016/P15016.xml&xsl=/mujer/tpl/p>

regularización de tierras, entre otros, y se desvela un largo camino de lucha para el reconocimiento, en este caso específico, de las y los afro-descendientes en la búsqueda de la mayor conquista de reivindicación de la justicia social contra el racismo, la exclusión y la erradicación de la extrema pobreza.

En Latino América avanzar en el tema de la interculturalidad (convivencia de varias etnias, afros, indígenas, indio mestizo, mestizo y otras más) desde una perspectiva de género representa un proceso de madurez democrática que implica la valoración de las diferentes manifestaciones culturales y formas de vida que identifican a nuestro país.

Uno de los retos más importantes de nuestra vida, como ciudadanos y como colectividad, es aprender a convivir en la diversidad. Es, para la convivencia, un conjunto de más igualdad, más pluralidad; esto es identidad y desarrollo. Es importante reconocer que, en Latino América-Ecuador, avanzar en el tema de la interculturalidad en si, es más de la afrodescendiente e indígena y montubios. Como señalamos anteriormente, los africanos y sus descendientes nunca dejaron de reagruparse, aprovechando las vías organizativas disponibles en su medio y en su tiempo. Las Cofradías, de carácter religioso, constituyeron una de esas formas de organización, y funcionaron simultáneamente con las Naciones desde el siglo XVIII.

Recordemos que la población afrodescendiente de América Latina representa entre el 20 y el 30% de la población total, de acuerdo al último censo del 2001 realizado por CODAE,⁸ y que, si bien se han realizado avances significativos en términos de políticas afirmativas, aún queda mucho por hacer. Parte del trabajo que tienen por delante incluye el reconocimiento de las contribuciones culturales que vienen realizando los afrodescendientes para el desarrollo del país y la formación de una identidad iberoamericana. Homenaje a aquellas mujeres que

⁸ La Corporación de Desarrollo Afroecuatoriano (CODAE) es una entidad del sector público, creada mediante Decreto Ejecutivo No. 244 de 16 de junio de 2005. Link- www.codae.gob.ec

históricamente han sido objeto de una doble discriminación, la de ser mujeres y afrodescendientes e indígenas como: *la afroecuatoriana Martina Carrillo y la indígena Transito Ama-guaña*, entre otras. De allí que las contribuciones que han realizado supongan un esfuerzo y una tenacidad mayores que los de otros grupos sociales. Trabajar las aportaciones interculturales desde la perspectiva de género y etnia es romper con los fuertes estereotipos sociales que han calado estructuralmente hondo en la cultura Ecuatoriana, Latino Americana.

Estereotipos que inexorablemente han encubierto y silenciado el valor de las contribuciones, en este caso culturales, de las mujeres afrodescendientes e indígenas, particularmente. Hacer visible esta influencia establece un paso necesario para reconocernos a nosotros mismos y, por tanto, reconocer una parte sustancial de nuestra identidad.

Debemos acentuar que: las mujeres afrodescendientes e indígenas en Latino América hemos proporcionado valores de enorme importancia, que necesitamos redescubrir y asumir como propios, como parte fundamental de nuestras sociedades, nuestra identidad y nuestro desarrollo.

En este sentido, resulta oportuno volver sobre el nombre de este tema: *“La interculturalidad, el género, la pobreza y la equidad desde la perspectiva de la mujer ecuatoriana”*, o sea mujeres afrodescendientes, mujeres indígenas y la interculturalidad, identidad y desarrollo. En él se resume el verdadero rol que las mujeres han desempeñado en nuestros pueblos. Ellas son parte sustancial de nuestra identidad y han sido notables agentes de desarrollo de nuestra cultura.

De acuerdo a una reciente investigación realizada por la SEGIB y el PNUD⁹ en Iberoamérica, un 20% de las organizaciones de afrodescendientes e indígenas ya tienen como prio-

⁹ En el Ecuador, el PNUD, y las demás agencias del sistema de Naciones Unidas a través del Grupo Técnico Interagencial sobre Interculturalidad (GTI) -liderado por UNFPA-, promueven la transversalización del enfoque de interculturalidad, concebido como un enfoque específico de derechos humanos.

Link:: <http://www.pnud.org.ec/interculturalidad.htm>

ridad el tema de género entre sus actividades, y un 40% da prioridad a los temas culturales e interculturales. Como vemos, las materias que trata este documento constan entre los intereses más inmediatos de la sociedad civil: afrodescendiente e indígena. Debemos reconocer que ahora los montubios son ya reconocidos en la constitución ecuatoriana. Sabemos que estas poblaciones se encuentran entre las más desfavorecidas social y económicamente, con muy malos indicadores de ingreso, empleo y educación y que están pobremente representadas en las cuotas gubernativas. Debemos reconocernos como un país que se viene forjado gracias a las aportaciones de todos sus grupos sociales: indígenas, afrodescendientes y europeos que han migrado a esta parte del continente.

Por eso es importante promover la tolerancia y el apoyo entre las diferentes congregaciones, así como fomentar la inversión en cultura, interculturalidad, género- equidad, contra la pobreza, y para el desarrollo de políticas de acción afirmativa. Los Gobiernos juegan un papel fundamental en este sentido. Por cierto, ya existen buenas prácticas al respecto en algunos países como: Brasil, Colombia y Uruguay.

Las conferencias a nivel local, regional, nacional e internacional pueden ser un espacio oportuno de reciprocidad e intercambio de experiencias que permitan ir cumpliendo el compromiso y el deber ciudadano que tenemos en los temas de: interculturalidad, género, equidad de género. Las mujeres, tanto afrodescendientes como indígenas, con su tenacidad y creatividad, han enriquecido todas las sociedades y nos han enseñado el camino para convivir en igualdad. Es oportuno citar una de las tantas elegías del poeta afrocubano del novecientos, Nicolás Guillén,¹⁰ con: “*La Balada de los dos Abuelos*”, en el que el

¹⁰ Nicolás Guillén, *Balada de los dos abuelos*, Cuba, 1934. Nicolás Guillén (1902-1989) nació en Camaguey, Cuba. Era de linaje español y africano. Como poeta, se hizo portavoz (spokesperson) de la fusión espiritual de lo blanco y lo negro en las islas Antillas, en el mar Caribe. Guillén cobró su voz auténtica de negritud en 1930 después de una visita que le hizo el poeta afroamericano Langston Hughes. Guillén usó el lenguaje del pueblo. Creó “jitanjáforas”, recurso estilístico que consiste en el uso de una

poeta escenifica la confrontación de culturas personificadas en dos abuelos, *uno negro y otro blanco*. Con su refinada prosa nos hace recorrer las diferentes experiencias de ambos, el distanciamiento, el sufrimiento y la desazón, para finalizar con un mensaje de esperanza, de que es posible la comunión, pues ellos tienen más cosas en común que diferencias:

Don Federico me grita y Taita Facundo calla; los dos en la noche sueñan y andan, andan. Yo los junto.--¡Federico! ¡Facundo! Los dos se abrazan. Los dos suspiran. Los dos las fuertes cabezas alzan; los dos del mismo tamaño, bajo las estrellas altas; los dos del mismo tamaño, ansia negra y ansia blanca, los dos del mismo tamaño, gritan, sueñan, lloran, cantan. Sueñan, lloran, cantan. Lloran, cantan. ¡Cantan!

Es preciso enfatizar en este punto que: todavía subsisten diferencias étnicas raciales en materia de asistencia a la escuela primaria, y los indicadores de mortalidad infantil son más elevados en población afrodescendiente que en otras poblaciones. Es necesario profundizar en la educación intercultural. Es importante crear conciencia social y sujetos pensantes que, sin duda, son los elementos más necesarios en esta sociedad de consumismo, información efímera y búsqueda de placer fácil e inmediato. La cultura común sirve para homologar significados y así librar a muchos de sus individuos de las limitaciones de su origen social y de los prejuicios: las escuelas tienen que ser fuente de enriquecimiento y no de discriminación. En este sentido, la escuela se convierte en un espacio privilegiado para potenciar la tolerancia, la convivencia entre los pueblos e inculcar el valor positivo de la diversidad. De ello se desprende el reto planteado a la escuela de finales del siglo XX y XXI: dar respuesta a la diversidad presente en un mismo espacio educativo.

La Unión Europea está preocupada por los problemas de los afrodescendientes y consciente de la relación que existe entre

palabra, muchas veces onomatopéyica, sin significado, pero de un gran poder evocador. En *Balada de los dos abuelos*, Guillén demuestra su actitud igualitaria hacia la sociedad multirracial de Cuba y de la América Latina.

las discriminaciones sufridas por estas poblaciones de origen africano y la debilitación de la democracia. La Comisión acentuó en su documento del 2005 sobre la asociación estratégica, que la precariedad y la marginalización que afectan principalmente a la población de origen africano, constituyen un factor de debilitamiento de la democracia y de desintegración de las sociedades. Comprometen también el crecimiento y el desarrollo económico y, por consiguiente, crean y refuerzan los problemas sociales y la inestabilidad política.

El escenario económico de las mujeres afrodescendientes e indígenas está caracterizado por la exclusión y la marginación económica. Se calcula que entre el 20 y el 30% de la población total de ALC¹¹, constituyen el 40% de los pobres de la región que, además, están sub-representados.

Aunque la situación varía según los países, todavía subsisten diferencias étnico-raciales en materia de asistencia a la escuela primaria, y los indicadores de mortalidad infantil son más elevados en el caso de la población afrodescendiente que en otras poblaciones. Muchas críticas están centradas en la no consideración de la dinámica de la relación entre los sexos, en la asignación a ambos sexos de tareas diferenciales y a atribuirles, consecuentemente, diferentes significados y posiciones, las cuales son jerarquizadas y valorizadas otorgándoles mayor valor a las actividades públicas o extradomésticas, que serán desarrolladas por los hombres. La constatación de estos hechos y la presión de los movimientos feministas mostraron la importancia de considerar al “género” como una categoría indispensable en el análisis social. Por ello resulta crucial integrar las variables racial y de género en la mejora del diseño de las políticas públicas. También, establecer indicadores política y culturalmente pertinentes, en particular en lo que se refiere a asuntos como la calidad de vida y el patrimonio territorial y cultural.

¹¹ America Latina y el Caribe.

Existen muchos proyectos de Ayuda Oficial al Desarrollo que están focalizados en regiones donde la mayoría de la población es afrodescendiente. A continuación cito algunos ejemplos:

En Nicaragua, la estrategia 2007- 2013 hace referencia explícita a los afrodescendientes dentro del capítulo “Cohesión social y pobreza”. Allí tienen un programa de apoyo a la promoción y defensa de los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes de la costa Caribe de Nicaragua. Asimismo, las poblaciones afrodescendientes de Nicaragua son indirectamente el objeto de la cooperación en los sectores de buena gobernanza y educación en el marco del Proyecto PAPSE II que se implementa en regiones de la costa Atlántica.

En Bolivia, el Proyecto FONADAL cubre la zona de Los Yungas de La Paz, donde viven los descendientes de los esclavos africanos que fueron traídos para trabajar en las minas. En las comunidades rurales con mayoría de población afroboliviana se han ejecutado obras de “impacto inmediato”, tales como pequeñas obras de infraestructura social (mejoramiento de las escuelas, canchas poli-funcionales, alcantarillado de la comunidad Chica Loma, etc.).

En Colombia, cooperan con el fortalecimiento de la gestión territorial de las poblaciones afrocolombianas desarraigadas, retornadas y en riesgo en el Sipí, Medio y Bajo San Juan, en el departamento del Chocó.

En Ecuador, trabajan en un proyecto de desarrollo económico y social de las comunidades campesinas, afroecuatorianas e indígenas de la provincia de Sucumbíos. También llevan adelante otro proyecto sobre las políticas y los recursos públicos en Ñuca Kulki con el objeto de generar capacidades para el diseño de políticas sobre el uso de recursos públicos para los pueblos y nacionalidades indígenas y afrodescendientes del Ecuador. Asimismo, en la provincia de Esmeraldas trabajan en el mejoramiento de las condiciones de vida y, especialmente, de la salud. Es preciso mencionar que gracias al apoyo de las asociaciones ecuatorianas de mujeres afroamericanas, se pro-mociona la cultura afrolatinoamericana en el área andina. Como hemos visto, la Comisión Europea, a

través de su cooperación, está apoyando el protagonismo de las personas afrodescendientes con el objetivo de mejorar la cohesión social. Pero es necesario que los gobiernos nacionales, locales, municipales y las poblaciones mismas se apropien de la ayuda al desarrollo para generar oportunidades.

Se realizan seminarios en Panamá, Brasil, Ecuador, entre otros. Con ello están presentes y se comprometen con la plena integración de la población afrodescendiente y con los 75 millones de mujeres afrodescendientes¹² que componen las poblaciones. Es necesario recalcar que no es suficiente escucharlos e intentar de entender sino de accionar y poner en marcha la verdadera interculturalidad con financiamientos y dar importancia a proyectos como este. Deseamos que las ayudas y apoyo a las organizaciones y redes de afrodescendientes brinden algunos de los instrumentos necesarios para una participación activa en la sociedad latinoamericana y en el ejercicio y la reivindicación de los derechos. También que se llegue a un punto de no retorno en el reconocimiento del gran aporte de las mujeres afrodescendientes a la cultura latinoamericana.

Retomando el tema: la interculturalidad va mucho más allá de la coexistencia o el diálogo de culturas; es una relación sostenida entre ellas. Es una búsqueda expresa de superación de prejuicios, del racismo, de las desigualdades y las asimetrías que caracterizan al país, bajo condiciones de respeto, igualdad y desarrollo de espacios comunes. Una sociedad intercultural es aquella en donde se da un proceso dinámico, sostenido y permanente de relación, comunicación y aprendizaje mutuo. Allí se da un esfuerzo colectivo y consciente por desarrollar las potencialidades de personas y grupos que tienen diferencias culturales, sobre una base de respeto y creatividad, más allá de actitudes individuales y colectivas que mantienen el desprecio,

¹² En América Latina coexisten distintos tipos de inequidades: por nivel de ingreso, por distribución geográfica, por género, por etnia y raza. Dadas esas inequidades y el hecho de que racismo y género convergen, es fácil ver allí una interseccionalidad. La consecuencia es que las mujeres afrodescendientes sufren con mayor intensidad la discriminación y la inequidad.

el etnocentrismo, la explotación económica y la desigualdad social.

Hay que crear una nueva realidad común:

- Desde la ética y los valores sociales, la identidad e interculturalidad se las promueve como el reconocimiento y respeto de la diversidad social, con acciones sobre la dignidad y derechos de las personas y colectivos sociales, para que éstos se constituyan en factores sustanciales de sociedades integradas, democráticas y estables.
- Desde las prácticas e interacción cotidiana, la identidad e interculturalidad, posibilitan actitudes para el entendimiento y relaciones entre “los distintos” para beneficio mutuo y colectivo.
- Como un horizonte de vida, la interculturalidad representa la apertura a nuevos escenarios, conocimientos y prácticas sin contradecir la estima, identidad y capacidades propias de las personas y colectividades.

4.2.5 Reflexiones

Es de fundamental importancia para el Ecuador de comienzos de este siglo, desarrollar una visión intercultural sobre lo que constituye uno de los elementos principales de nuestro origen como nación, cultura, pueblo y democracia.

Debemos construir un concepto y desarrollar una vivencia cotidiana de lo que constituye la interculturalidad: esta labor debe ser asumida desde distintas voces y visiones.

¿Cómo construir un espacio intercultural e iniciar un proceso en donde los pueblos con propia identidad tengan presencia y oportunidades para su desarrollo?

No es suficiente constatar la heterogeneidad del Ecuador, sino realizar los cambios que permitan una relación más simétrica entre los grupos que lo componen.

Pero el Ecuador tiene mucho camino que recorrer para consolidarse como un país intercultural. Para ello debe no solo renovar sus leyes sino sus instituciones y su tejido social interno. Todo eso supone el impulso de nuevas prácticas culturales. Por ende el sistema educativo es crucial. Tendremos un avance de la interculturalidad si la ponemos en la base de la reforma educativa global.

La interculturalidad es un proceso que debe retomar las reivindicaciones sociales hechas por los pueblos indígenas y negros, hombres y mujeres, niños, jóvenes y adultos; más allá de las coyunturas políticas, que hay que iniciarlo desde lo pequeño y lo cotidiano. Esto implica cambios personales y de actitud, también cambios estructurales de la sociedad en su conjunto.

Se debe participar en las actividades de los “otros” para practicar la interculturalidad, hay que ser recíprocos e integrarse respetando a las personas, sus valores, costumbres y tradiciones.

La nuestra es una sociedad injusta donde solo unos pocos se han aprovechado de los recursos valiosos y cada vez más escasos del país. Por ejemplo, los pueblos amazónicos que, según su concepción son dueños del petróleo, no se han beneficiado del mismo. Allí se evidencia la marginalidad y la pobreza. ¿En dónde está la equidad social? ¿Es posible la interculturalidad en una sociedad injusta?

La interculturalidad debe ser un proyecto de país, un objetivo nacional y un legado para las futuras generaciones.

Hay que valorar la cultura para construir una sociedad más igualitaria.

4.3 Istituzioni educative e comunità socio-territoriale: il programma *Educa tu hijo, Cuba*

Paolo Anselmi

4.3.1 Introduzione

La presente trattazione riconsidera alcuni aspetti della esperienza di stage svolta all'interno del percorso formativo del Master in Sviluppo Umano Locale, Cultura di Pace e Cooperazione Internazionale, della Cattedra UNESCO della Università di Firenze. La formazione sul campo è stata svolta presso Guanabacoa (L'Havana, Cuba) nel 2008.

In particolare lo stage si svolgeva in collegamento con il "Centro giovanile" ed il Museo municipale di Guanabacoa, mentre il *focus* di ricerca riguardava l'interconnessione fra le principali agenzie educative presenti nel territorio, ovvero la famiglia, l'istituzione scolastica e la comunità di riferimento. Uno dei presupposti di fondo di un tale percorso è che qualsiasi progetto di sviluppo endogeno può avere successo, se è in grado di garantire l'utilizzazione, implementazione e valorizzazione delle risorse locali. La relazione famiglia-scuola-comunità territoriale viene analizzata nei suoi vari risvolti e nelle sue differenti sfaccettature. In particolare viene qui sottolineata come la necessità di un solido rapporto di collaborazione fra le agenzie educative di base, da una parte e tra i soggetti istituzionali presenti sul territorio, dall'altra. Un rapporto contrassegnato dal rispetto delle relative sfere d'influenza, preliminarmente impostato su un proficuo ed efficace scambio sul piano delle varie esperienze, produce infatti importantissimi raggiungimenti sia per quanto concerne il processo di formazione degli individui (di cui il fondamentale concetto di cittadinanza fa necessariamente parte) che per quanto concerne l'educazione ad alcuni valori basilari. Questi ultimi possono spaziare dalla conoscenza e la valorizzazione di alcune tradizioni storico-culturali legate a

personaggi o episodi che hanno caratterizzato le vicende locali e/o nazionali, fino all'educazione al rispetto dell'ambiente e della sua salvaguardia.

Un cenno a parte, invece, merita la metodologia di ricerca utilizzata, la cui cornice teorica di riferimento è costituita dalla Ricerca Azione Partecipativa, come percorso integrato di ricerca, educazione, azione sociale e culturale. La metodologia è stata sviluppata soprattutto in termini di problematizzazione ed ha permesso una preliminare ricognizione dei bisogni e dei saperi rispetto alla valorizzazione del patrimonio locale (un approccio metodologico, pertanto, che si è focalizzato sull'analisi dei saperi locali per avere un quadro d'insieme del contesto socio-culturale di riferimento). Lo studio partecipativo sul territorio si è basato sull'utilizzazione dei seguenti strumenti: interviste, *focus group*, *talleres* (laboratori), per analizzare alcuni aspetti della realtà locale; identificazione degli aspetti problematici individuazione di una prima ipotesi di sviluppo per potenziare le risorse territoriali culturalmente significative sia dal punto di vista del patrimonio materiale (luoghi naturali, strutture urbane e architettoniche, monumenti) che immateriale, come feste, rituali, oralità, saperi informali presenti nel territorio locale di riferimento.

Durante il periodo si stage sono stati quindi analizzati e studiati tre temi fondamentali quali "Identità culturale di Guanabacoa e tradizioni locali", "Educazione e cura dei bambini e la famiglia", "Medio ambiente e natura". Un ulteriore approfondimento di queste problematiche ha portato ad incontrare testimoni privilegiati e persone significative del contesto territoriale di Guanabacoa, oltre alcuni rappresentanti della popolazione locale. Essi hanno esposto tutto il loro *background* di conoscenze sul piano dell'identità territoriale nazionale e delle relative tradizioni storico-culturali.

Nella considerazione delle problematiche educative di una realtà cubana, deve rientrare un breve accenno al sistema scolastico cubano:

Sono possibili due diversi itinerari: la via "non formale" e quella "formale".

- La via non formale: quando la madre non lavora si occupa del figlio che non frequenta il *Circulo infantil*¹ e all'età di 4 anni a 5 anni attraverso la figura della *promotora*, il bambino e la madre vengono supportati per l'inserimento alla scuola pre-scolare (vedi poi programma “Educa a tu hijo” e “Grupo Coordinador”).

L'insegnamento avviene prevalentemente attraverso la metodologia del gioco di partecipazione.

- La via formale o istituzionale è così strutturata:

- Enseñanza² pre-escolar (v. *circulos infantiles*, *jardines de infancia*..) ► 0-5 anni
- Enseñanza primaria (dal 1 al 6 grado) ► 5/6-11/12 anni
- Enseñanza secundaria (dal 7 al 9 grado) ► 12/13-14/15 anni
- Enseñanza pre-universitaria (dal 10 al 12 grado) ► 14/15-17/18
- Enseñanza universitaria ► 5 o 6 anni
- Postgrado ► diplomados
► maestrías ► doctorados

¹ Circulo infantil: dal 1 anno di vita fino al prescolare per le mamme che lavorano o per casi sociali per attivare la cura dei bambini.

² *Enseñanza* è traducibile con “insegnamento”.

4.3.2 Famiglia, scuola, comunità: triangolo-base per educare ai valori

Nel contesto culturale cubano si ritiene che un'adeguata relazione famiglia - scuola - comunità contribuisca in modo efficace all'educazione giovanile ed alla formazione della personalità. Queste istituzioni hanno come finalità formativa, quella di orientare, trasmettere norme, tradizioni, costumi, abitudini, conoscenze. Ognuna, attraverso il proprio precipuo raggio d'azione, stabilisce le regole per un comportamento adeguato, in modo che vengano interiorizzati quei valori che fanno strettamente parte della società a cui un individuo a sua volta appartiene. Si può d'altronde specificare come ciascuna istituzione possieda un proprio incarico di carattere socio-educativo. In ambito familiare, ad esempio, viene generalmente messo in atto un processo educativo che risente inevitabilmente, accanto ad un certo livello di sistematicità, di un certo grado di spontaneità, oltretutto di una carica affettivo-emotiva piuttosto intensa. Qualsiasi attività di formazione, pertanto, al di là del relativo livello di insegnamento, deve avere inizio dalla conoscenza, il più approfondita possibile, della situazione familiare del soggetto³.

A livello scolastico, invece, ci troviamo di fronte ad un processo pianificato, organizzato e diretto coscientemente, ovvero secondo le linee programmatiche di un percorso curricolare, a seconda delle diverse materie o discipline che dovranno essere apprese. Le forme organizzative adottate all'interno di tale fondamentale procedimento basato sull'insegnamento-apprendimento risultano perciò basilari. In particolare, assumono rilevanza riguardo l'acquisizione di un adeguato livello sul piano dell'interiorizzazione individuale delle norme socio-comportamentali. Un compito fondamentale del docente è comun-

³ Situazione che, pertanto, riguarda in primo luogo la composizione stessa del nucleo familiare, nelle sue differenti "conformazioni strutturali": "nucleare" "estesa" "nucleare monoparentale", "estesa monoparentale", "assemblata". E. BAXTER PÉREZ, *Educar en valores. Tarea y reto de la sociedad*, Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2007, p.108

que rappresentato dal convogliare tutti gli sforzi per un'azione congiunta e coerentemente integrata con le altre agenzie socio-educative, ricercandone esplicitamente l'appoggio pratico nel caso che le circostanze lo rendano necessario.

All'interno della comunità, zona di residenza o quartiere frequentato, si assiste ad attività educative "informali" prevalentemente spontanee e prive di sistematicità, com'è il caso dell'intervento da parte di vicini o amici, oppure più "formali", nel caso in cui siano promosse dalle istituzioni.

Anche in questo caso si può riformulare questa tripartizione secondo uno schema:

FAMIGLIA ► processo spontaneo, con prevalenza di un sistema relazionale fortemente caratterizzato dalla componente affettivo-emotiva

SCUOLA ► processo pianificato, organizzato e diretto coscientemente sulla base di obiettivi definiti e programmati. Generalmente la maggior attenzione è incentrata sui processi cognitivi, senza tralasciare quelli educativi (attitudini, valori, comportamenti.)

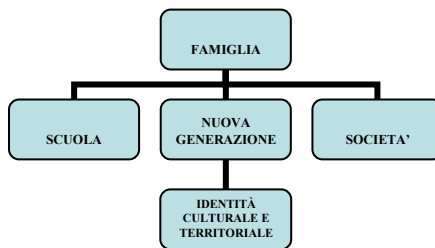
COMUNITÀ ► processo spontaneo, non sistematico, informale, il quale esercita la sua influenza fondamentale per quanto attiene soprattutto le tradizioni ed i costumi. Le relazioni di carattere formale si esprimono tramite l'azione svolta dalle istituzioni, mentre quelle di natura affettiva trovano espressione attraverso l'intervento di vicini ed amici di quartiere.

L'impegno educativo presente nella tradizione cubana, mette in rilievo un'attività caratterizzata quanto più possibile da opportuni livelli di gradualità, sistematicità ed integrazione di questi tre processi fondamentali e si pone, inoltre, come condizione indispensabile in merito alla formazione ed allo sviluppo di un'adeguata identità culturale e di appartenenza al territorio delle nuove generazioni. Tutto questo per sottolineare come un progetto di educazione ai valori non possa mai assolutamente

rimanere di pertinenza quasi esclusiva dell'istituzione scolastica. Un lavoro coerente ed unitario che riceva il giusto supporto dalle altre agenzie educative si pone cioè come condizione imprescindibile anche sul piano della progressiva costituzione dell'identità in termini di appartenenza ad un sistema culturale che è patrimonio comune di un intero paese.

E' su questa base che può prendere avvio il percorso di progressiva riflessione sul senso di responsabilità individuale da parte di tutti, da intendersi come acquisizione della piena consapevolezza di far parte di una collettività all'interno della quale è necessario esercitare i propri diritti e, al contempo, ottemperare e attivare i propri doveri. Per maggiore chiarezza è possibile ricorrere ad un diagramma esplicativo:

EDUCAZIONE AI VALORI



Il programma di educazione ai valori è alla base riguardo di un percorso interessato alla costituzione di una solida struttura dell'identità, tanto nella sfera della propria individualità specifica, ovvero nella costruzione del sé, quanto nell'ambito della graduale acquisizione della consapevolezza di essere, e soprattutto sentirsi, inseriti all'interno di un più ampio sistema di norme, principi e tradizioni socio-culturali di cui si è appunto parte integrante ed attiva.

4.3.3 Il programma *Educa a tu hijo* ed i suoi risultati effettivi: un progetto educativo “non istituzionale” con caratteristiche di intersettorialità

I programmi di natura intersettoriale, che coinvolgono più istituzioni e che attraversano in modo trasversale differenti ambiti di intervento come lo scolastico, il sanitario, l’assistenziale, il sociale, l’economico ecc., permettono la sperimentazione di modelli di relazione positiva fra le differenti istituzioni. L’esperienza svolta nella Repubblica di Cuba e patrocinata dall’UNICEF, ovvero il programma *Educa a tu hijo*, ne costituisce un valido e concreto esempio. L’attenzione socio-educativa in forma non-istituzionale nei riguardi di tutti quei bambini e bambini fra 0 e 6 anni di vita che non frequentano nessuna istituzione infantile ha ultimamente ricevuto un’attenzione specifica tramite un apposito programma sociale di attenzione educativa denominato appunto *Educa a tu hijo*. L’idea di fondo del programma risiede in alcune ricerche che in passato sono state effettuate allo scopo di indagare sui prerequisiti scolastici della popolazione appartenente alla fascia della prima infanzia residente in zone rurali e prevalentemente montuose, considerati utili per la carriera scolastica. La ricerca doveva fornire delle informazioni per poter attuare un programma educativo per quei bambini che, a causa della distanza dai contesti educativi, non potevano usufruire di servizi istituzionali pre-scolari. Le vie di investigazione sono state le seguenti:

- l’utilizzo dei “familiari” i quali, precedentemente formati, avevano assunto la funzione di “maestri” dei propri figli in ambito domestico;
- l’attenzione al bambino da parte del maestro della scuola primaria ubicata nella propria zona di residenza.

Le attività venivano realizzate direttamente dal maestro col bambino avvenivano una o due volte alla settimana ed erano armonicamente integrate con l’educazione familiare. Attraverso l’utilizzo di canali non formali, sono state, inoltre, garantite le condizioni affinché, a partire dall’anno 1985, il 100% dei bam-

bini di grado pre-scolare (5-6 anni) ricevesse adeguate cure ed attenzioni.

Il Programma, fra l'altro, era stato al centro di un'ampia ricerca nell'arco di tempo compreso fra il 1983 ed il 1987, il cui scopo era stato quello di comprovarne gli effetti positivi sull'intero sviluppo evolutivo infantile, così come la possibilità che si potesse ottenere simili risultati in ambito domestico⁴.

I risultati di questo studio portarono ad alcune importanti conclusioni, le più significative sono così elencabili:

- i bambini di età fra 0 e 6, da 6 a 12 e a 12 a 24 mesi che avevano beneficiato del programma, sia che fosse stato attuato dai rispettivi genitori che da altre figure familiari, avevano raggiunto un livello personale complessivo di sviluppo superiore rispetto a tutti i loro coetanei che non ne avevano fatto parte, indipendentemente dalla relativa zona di residenza;

- Le famiglie che avevano applicato il programma mostravano un aumento sul piano delle conoscenze riguardo ad alcune particolarità basilari dello sviluppo infantile e sui significati che in tal senso può esercitare un'azione educativa sistematica. Si registrava inoltre un incremento sia nella sfera del senso di responsabilità attraverso cui veniva percepito il percorso evolutivo nella sua interezza, che nella percezione della particolare necessità che il progetto ricevesse un'attuazione di carattere sistematico.

L'analisi di questi aspetti ha posto in risalto l'opportunità che il programma potesse essere allargato alle restanti fasce di età comprese nella fascia pre-scolare. Gli sforzi si sono inoltre incentrati sulla ricerca della via migliore affinché le famiglie potessero attivamente beneficiare del piano programmatico.

⁴ Per questo studio era stato selezionato un campione formato da 94 bambini: 22 appena nati, 32 di 6 mesi e 40 di 12 mesi di età, appartenenti a famiglie residenti in zone urbane e rurali ed aventi caratteristiche similari riguardo: status socio - economico, composizione, relazioni e dinamiche familiari. La strategia investigativa era stata suddivisa in tre diversi momenti: 1) diagnosi iniziale 2) azione pedagogico-formativa 3) fase di controllo. Cfr. *Educa a tu hijo, Programa Social de Atención Educativa a niños y niñas de 0 a 6 años*, www.redinnovemos.org

Obiettivo primario di questa fase, che va dal 1987 al 1993, è diventata pertanto lo sviluppo di tutta quella parte del programma inerente alla possibilità che ne potessero usufruire alcune realtà municipali attraverso le cosiddette vie "non formali". L'allargamento dell'offerta a livello di municipalità ha assunto due caratteristiche prioritarie: il ruolo di "cellula-base" dato alla famiglia e la strutturazione di un lavoro comunitario che, riunendo diverse componenti territoriali, realizzava un'azione educativa sistematica ed intersettoriale. Il programma sociale di attenzione educativa per bambini da 0 a 5 anni che non frequentavano istituzioni infantili è stato così realizzato in un contesto municipale di montagna, in zone urbane, semi-urbane o comunque poco sviluppate ed in aree rurali⁵.

L'attuazione del progetto si è basata sostanzialmente sul controllo e la valutazione di tre diversi parametri:

- 1) il livello di sviluppo raggiunto dal bambino
- 2) il livello di preparazione ottenuto dalla famiglia
- 3) il livello di appoggio fornito dalla comunità

L'analisi dei risultati riguardanti il livello su cui lo sviluppo evolutivo infantile si è variamente attestato ha messo in evidenza, a seconda delle fasce di età, una tendenza al raggiungimento di standard altamente soddisfacenti e caratterizzati da una tendenza ad un'armonizzazione globale. Risultati, questi, che sono emersi all'interno di ciascuna area oggetto di investigazione, ossia: sviluppo intellettuale, linguaggio, socializzazione, postura, coordinazione e stato emozionale. L'influenza del programma, per quanto concerne l'ambito familiare, ha mostrato tutti i suoi effetti positivi nel grado di preparazione raggiunto, il quale è risultato positivo a prescindere dal livello di scolarità, condizioni economiche e partecipazione sociale. Il messaggio è stato

⁵ Il programma era rivolto ad un totale di 3697 famiglie e 3852 bambini da 0 a 5 anni di età, in rappresentanza del 60% circa della popolazione infantile di questa età in questi municipi. Ibid.

cioè recepito sia sul piano della forma e del contenuto di realizzazione dell'attività, che su quello della comprensione del suo fondamentale contributo a livello di sviluppo evolutivo infantile.

Nel complesso, quindi, i risultati positivi ottenuti in merito agli obiettivi di sviluppo raggiunti dai bambini residenti nelle varie zone municipali oggetto d'indagine, i livelli su cui si sono attestate le famiglie nell'adempimento delle proprie funzioni, così come il grado di accettazione ed appoggio fornito dalla comunità territoriale, hanno permesso di confermare un'effettiva efficacia del programma *Educa a tu hijo*. Un programma specificamente ideato, come in precedenza accennato, per tutti quei bambini che da in età da zero a sei anni non ricevono alcuna assistenza da parte delle istituzioni infantili⁶.

⁶ Per un ulteriore approfondimento del programma *Educa a tu hijo* e dei suoi risultati, "La formación de educadores de la primera infancia", relazione con la quale R. FORNEIRO RODRIGUEZ, Viceministro de Educacion della Repubblica di Cuba, ha inaugurato la prima sessione dell'VIII Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar – "El educador para la primera infancia", tenutosi presso il Centro de Convenciones di Cojimar, La Havana, Cuba, dal 08.07 al 11.07.2008.

4.4 L'autogestione in educazione: il caso del movimento giovanile sionista in Messico

Eran Shavit

Scopo della mia ricerca è quello di capire cosa siano e quanto siano importanti, nell'educazione degli adolescenti e dei giovani, le esperienze di autogestione. Per autogestione si intende la situazione in cui i ragazzi si assumono la responsabilità di svolgere dei compiti richiesti e di organizzare le modalità per portare a termine quei compiti, muovendosi in autonomia e nel rispetto sia dei coetanei che degli adulti.

Nello specifico, in questo contributo, viene considerato il modello di autogestione del movimento giovanile ebraico nel mondo. Uno degli argomenti più appassionanti nell'attività del movimento ebraico giovanile è quello relativo alle numerose forme di esperienze di autogestione. Viene quindi considerato sinteticamente come bambini e giovani, che non si sono mai occupati di gestione ed organizzazione di persone ed eventi di ampia entità, possano gestire da soli nel tempo, attività educative che si svolgono settimanalmente ed alle quali prendono parte soprattutto i bambini dai 5 ai 18 anni.

4.4.1 Introduzione ai movimenti giovanili ebraici

Nel 1926 nasce l'idea della costituzione della gioventù ebraica sionista. Nel corso di quegli anni i movimenti giovanili ebraici avevano preso molte direzioni e si erano organizzati in modi diversi. La differenza che caratterizza questi movimenti è data dalla continua e accrescente integrazione tra contenuti culturali,

sociali e politici ebraici con quelli delle varie culture di cui le comunità ebraiche ne erano parte¹.

Sin dai primi tempi il movimento si definì, nel suo complesso, come un movimento educativo che si rifaceva dei valori culturali dell'ebraismo, del rinnovamento sionista e della esperienza del pionierismo². Questi tre riferimenti hanno dato nel corso degli anni motivazioni ed stimoli diversi al movimento stesso. Talvolta accentuando più un aspetto, come quello della partecipazione alla esperienza di emigrazione in Israele rispetto a quella dello sviluppo culturale dei membri

Il movimento ebraico sionista giovanile sorse come proposta naturale e spontanea in linea con le correnti di pensiero che si andavano definendo agli inizi del XX sec. nei vari Paesi dell'Europa Orientale e Centrale. In molte città dove erano presenti le comunità ebraiche, si organizzarono soprattutto nella terza decade del XX secolo, dei gruppi ebraici giovanili in risposta alle delusioni provate per i movimenti nazionali locali che non consideravano l'apporto ebraico alle loro azioni, e continuavano a mostrare la volontà di escluderli o di considerarli come diversi. Parte di questi movimenti si rifaceva all'idea della rinascita nazionale del popolo ebraico nella loro patria. Come altri movimenti giovanili europei, essi ebbero un ruolo di rinnovamento per il loro modo di criticare il modello di società ebraica di molti ambienti europei, assimilata e intellettualmente borghese. Venne quindi idealizzato il ritorno alla natura e ad un semplice stile di vita rurale.

Oggi, in Israele, come in molti altri Paesi di tutto il mondo dove sono presenti dei gruppi ebraici, i movimenti giovanili sono strutture educative piuttosto organizzate. I movimenti gio-

¹ A.M. PIUSSI (a cura di), *E li insegnerai ai tuoi figli. L'educazione ebraica in Italia dalle leggi razziali ad oggi*, Giuntina, Firenze, 1997;

http://www.historama.com/online-history-shop/israeli_zionist_judaic_exonomia/israeli_zionist_jewish_youth_movements_schools.html;

² Pionierismo – il termine deriva dalle parole pioniere. I primi ebrei giunti in Israele per risiedervi e popolarla si chiamano pionieri ed in certo qual modo venivano considerati in quel periodo come eroi e modelli da imitare. Il pionierismo è tuttora un elemento importante nell'educazione dei movimenti giovanili degli ebrei della diaspora.

vanili offrono l'opportunità ai ragazzi di mettere i loro sentimenti e i loro ideali in azione, e di costruire dei buoni strumenti per relazionarsi con il mondo in cui si trovano, per aiutare gli altri e per dare un contributo personale allo sviluppo dello Stato di Israele e, non ultimo per importanza, per formare una rete con altri giovani che vivono in altri Paesi, i cui ideali corrispondono o completano i loro. In particolare i membri dei movimenti giovanili sionisti, più di molti altri, cercano di rispondere a queste sfide.

Già durante la I Guerra Mondiale, il clima sociale nelle strade e nelle scuole di molti Paesi europei era diventato estremamente nazionalista e antisemita. I movimenti giovanili tedeschi, ad esempio, presero una svolta nazionalista, e la strada per la partecipazione sociale e civile fu sbarrata alla maggior parte degli ebrei. Gli ebrei dell'Europa Orientale vissero, invece, l'esperienza dei *pogrom* e delle persecuzioni. Tutto questo dette un forte impulso alla creazione di una coscienza ebraica sionista nazionale giovanile³.

4.4.2 Un modello di movimento giovanile

In senso generale l'organizzazione dei movimenti giovanili ebraici di differente natura, ha una direzione mondiale situata in Israele. A capo del movimento mondiale è posto un segretario generale che ha lo scopo di sincronizzare ed indirizzare l'attività del movimento nelle singole realtà ebraiche dei vari Paesi e di sincronizzare le varie attività che il movimento mondiale organizza in Israele e nel mondo, come ad esempio: seminari di preparazione teorica, programmi di preparazione e di formazione.

Tra i compiti del direttore c'è quello di essere responsabile del rapporto di rete con gli altri direttori, di supportare i bisogni organizzativi e logistici degli interventi educativi, di seguire di

³ http://www.jewishvirtuallibrary.org/jsourc/Society_&_Culture/Youth.html

persona e di organizzare seminari all'estero per la formazione teorica.

Ad un altro direttore è affidata la responsabilità di tutti i programmi di preparazione che il movimento organizza in Israele. La rete prevede che un altro direttore sia invece responsabile di tutta la gestione finanziaria del movimento per i programmi, la gestione di tutti i pagamenti del movimento in Israele e nel mondo, come pure della raccolta di fondi da donatori e dal governo israeliano. Esiste inoltre un direttore logistico il cui compito è quello di concentrare tutta la logistica necessaria per lo sviluppo delle attività e dei rapporti con Israele.

Ognuno di questi direttori è responsabile di un gruppo che lo aiuta a svolgere la propria attività. Oltre al gruppo amministrato in Israele, il movimento dispone di un certo numero di rappresentanti nel mondo. Ogni centro del movimento ha una struttura più o meno identica. In Messico, ad esempio, il movimento opera da circa 60 anni e vi sono passate migliaia e migliaia di persone. Il movimento è strutturato in base al metodo di autogestione diretta dei giovani. La struttura organizzativa non prevede nessun coinvolgimento diretto dei genitori o degli adulti, eccetto il rappresentante del movimento mondiale israeliano.

A capo di ogni realtà locale dove è presente il movimento c'è una direzione che si rinnova ogni anno a seguito di una elezione diretta. La direzione è composta da ex allievi del movimento, dai 19 anni in su, che hanno partecipato al programma di preparazione in Israele della durata di circa 10 mesi.

L'autogestione si esplica attraverso le seguenti mansioni:

- Capo del movimento – responsabile della gestione corrente del movimento, promotore di progetti, gestione del gruppo degli istruttori e responsabilità generale delle attività
- Capo dell'educazione – responsabile della gestione dei contenuti teorici e della redazione del programma di educazione annuale, delle attività del sabato, della gestione del gruppo di istruttori.

- Responsabile finanziario – responsabile di tutta la gestione finanziaria corrente del movimento ed in generale della riscossione di danaro dai membri del movimento, dei pagamenti per la gestione corrente e per la preparazione di progetti speciali nell'ambito finanziario della raccolta di fondi.
- Responsabile esteri – responsabile dei rapporti del movimento nei confronti di altri movimenti, organizzazioni inerenti (scuole ed organizzazioni comunitarie che hanno un'interfaccia con l'attività del movimento).

Tutti coloro che partecipano alla gestione sono dei volontari, consapevoli dell'importanza formativa e culturale che il movimento ha dato loro ed a molte generazioni di giovani nel corso degli anni.

La direzione del movimento è affiancata da un gruppo di circa 20 formatori-educatori dell'età fra i 16 e i 18 anni. Ogni gruppo di circa (5-20 allievi per gruppo) fra i 6 e i 16 anni d'età è seguito da due educatori. Gli educatori sono anche responsabili del rapporto con il proprio gruppo nel corso di tutto l'anno, come pure delle attività settimanali e delle attività al di fuori dalla programmazione diretta

Inoltre, all'interno di ogni singolo gruppo, esistono i comitati per le attività specifiche, composti da un certo numero di educatori e giovani. All'interno di ogni gruppo operano 3-4 comitati.

4.4.3 L'osservazione: come i giovani del movimento Hanoar Hatzioni si organizzano e gestiscono le loro attività

Target dell'osservazione

Il target di osservazione è composto da tutti i membri del movimento presenti in Città del Messico nel 2008, circa 120 giovani fra i 6 e i 20 anni; un gruppo di educatori composto da

circa 20 persone dell'età fra i 17-18 anni (giovani del liceo); un gruppo di direttori formato da 5 membri dell'età fra i 19 e 20 anni (studenti universitari). A questi si aggiunge su un certo numero di ex allievi del movimento dell'età fra i 40 e i 50 anni che oggi sono genitori degli allievi. I gruppi sono eterogenei e comprendono donne e uomini.

Strumenti

Per eseguire il presente lavoro di ricerca mi sono concentrato sull'osservazione delle attività, in particolare sulle forme di partecipazione attiva con le quali i giovani prendono parte alle riunioni, alle attività del movimento e ai seminari di preparazione teorica locali e continentali. Inoltre sono state fatte alcune interviste.

Osservazione delle attività

Il movimento ha una struttura di ordine del giorno che è quasi rimasta simile con il passare degli ed è possibile dividerla nei vari centri del movimento in America Latina.

Ogni lunedì sera ha luogo una riunione della direzione della durata media di un'ora e mezza, generalmente in una delle case dei membri della direzione che offrono una cena. La riunione della direzione ha un ordine fisso. All'inizio il capo del movimento, che dirige la riunione, raccoglie da tutti i punti da trattare durante la riunione. Gli argomenti discussi sono di varia natura e possono essere oggetto di attività per il sabato seguente, di progetti speciali che si vogliono svolgere da soli o col movimento o con un'altra organizzazione, di visite in Israele, ecc.. Ognuno presenta le proprie proposte in riferimento ai propri ambiti di intervento e in relazione a quanto esposto, il direttore delle finanze espone punti riguardanti il proprio settore di intervento. Il direttore dell'educazione riferirà sulle attività che verranno svolte il sabato successivo e, nel caso in cui un determinato gruppo di educatori abbia problemi a parteciparvi (in caso abbiano un altro impegno altrove), verrà individuata una solu-

zione o verrà chiesto aiuto nella ricerca di una soluzione ai partecipanti.

Alle riunioni della direzione partecipa sempre il rappresentante mondiale del movimento, che può parlare, comunicare, suggerire e supportare sia a nome proprio, che in rappresentanza del movimento.

Ci sono riunioni in cui deve essere presa una determinata decisione. Ad esempio in una delle riunioni si parlava del fatto che il sabato seguente in Messico era vacanza e che probabilmente molti allievi come pure un gran numero di istruttori sarebbero usciti con le famiglie fuori città per cui in molti non avrebbero partecipato alle attività proposte dal movimento. Si è così svolto un dibattito di confronto sui vantaggi e sugli svantaggi nell'apertura del movimento durante il sabato di vacanza nazionale e, a tale riguardo, le opinioni erano contraddittorie. Come prassi, le riunioni sono condotte attraverso l'approccio dell'autogestione del movimento, per cui per ogni fase, o passaggio importante, è necessario prendere una decisione, che avviene tramite una votazione aperta fra tutti i membri della direzione. È prassi che il rappresentante del movimento che viene da Israele, partecipi senza diritto di voto, ma solo per dare un supporto, o un consiglio, o per facilitare una presa di decisione. Tutto ciò per rispettare il principio dell'autogestione dei membri del movimento ed evitare l'intervento diretto di adulti nella presa delle decisioni o gestione.

Al termine della riunione il capo del movimento fa una sintesi della riunione e nel corso della giornata seguente invierà una mail con l'aggiornamento della sintesi della riunione a tutto il gruppo di istruttori. In quella mail verranno dati, ad ogni educatore le indicazioni relative alle decisioni prese.

Di venerdì ha luogo una riunione degli educatori che dura in media due ore. La riunione degli educatori ha generalmente luogo al centro del movimento. La riunione si apre con una breve cerimonia di "ricevimento del sabato" (*Kabbalath shabbat*) secondo la tradizione ebraica, in cui si benedice il vino (succo d'uva) e dopo il pane (*challah*) e si cantano canti dello *shabbat*. Conclusa questa introduzione, il capo del movimento

informa sui punti principali di cui si è trattato nella riunione della direzione del lunedì e su altri argomenti di aggiornamento. Dopo di che si fa un *brainstorming* per avere nuove idee e per raccogliere le informazioni sui vari argomenti e sugli aggiornamenti inviate dai vari comitati.

In un secondo momento il direttore dell'educazione del movimento condivide con gli educatori la programmazione della prossima attività, gli scopi dell'attività, e avvia una discussione propositiva, soprattutto sul piano operativo e organizzativo sulle proposte. A volte si sviluppa un dibattito sull'entità delle attività ed sui suoi scopi e gli educatori possono farvi aggiunte dal loro punto di vista, mentre altri possono mostrare i propri dissenzi e controproposte.

In seguito viene dedicato un certo tempo, circa mezz'ora allo scambio di idee e di questioni con il rappresentante israeliano del movimento. A volte l'attività si focalizza su questioni di attualità israeliane, o su argomenti di attualità mondiale come i problemi del riscaldamento del globo terrestre o su il significato sociale e politico dei valori ebraici come ad esempio l'aiuto al prossimo, l'esempio personale e così via. Queste attività vengono fatte in modo interattivo attraverso vari mezzi e strumenti, come filmati, canzoni, testi appositamente strutturati. Le attività si svolgono sempre in modo interattivo grazie alla suddivisione dei partecipanti in piccoli gruppi eterogenei.

Al termine della riunione i partecipanti vengono suddivisi in due gruppi in base all'età, dai 6 agli 11 anni oppure dagli 11 ai 15 anni ed ogni gruppo progetta nei minimi dettagli lo svolgimento dell'attività successiva.

Lo *shabbat* è un giorno di attività. Gli educatori aprono il movimento alle 16.00 e i giovani arrivano alle 17.00. I giovani si suddividono poi nei loro gruppi e svolgono le attività fino alle 19.00. Tradizionalmente alla fine viene fatto un appello disponendo gli giovani a forma della lettera *Heit* ebraica, sistemato in base ai gruppi d'età. In questo modo i ragazzi prendono consapevolezza di appartenere ad un gruppo più grande e composto da molte persone e nello stesso tempo conoscono sia i ragazzi più grandi e più piccoli del gruppo.

Al termine dell'attività si apre il bar del movimento diretto dagli educatori per dare spazio agli incontri liberi e agli scambi. I genitori in linea di massima non possono entrare nell'attività, per cui l'unico loro coinvolgimento è condurre i bambini all'attività e venire a prenderli alla fine.

All'inizio la cosa mi sembrava strana e mi chiedevo: come un genitore possa fare affidamento su un istruttore di 17 anni che "controlla" ed educa suo figlio o figlia di 6 anni? Tuttavia, per quanto possa sembrare sorprendente, tutto si svolge a meraviglia; inoltre molti genitori facevano parte loro stessi del movimento durante la loro adolescenza per cui conoscono benissimo come funziona il sistema.

4.4.4 Dibattito e conclusioni

Il principio di autogestione in educazione si esprime in modo molto chiaro nell'attività del movimento giovanile ebraico nell'ambito dell'educazione non formale dei giovani.

In tale ambito viene data ai giovani la responsabilità di occuparsi dell'educazione di molti altri giovani usufruendo di un'esperienza pluriennale trasmessa di generazione in generazione come la torah orale. Nel corso degli anni viene loro data una preparazione teorica e pratica, che in gran parte non è conosciuta da nessuna organizzazione educativa formale, governativa o privata. e questa preparazione è organizzata, diretta e trasferita dai giovani stessi.

Il principio della democrazia è al centro di tale metodo ed è evidente soprattutto quando i giovani sono interessati a mettere in atto cambiamenti e miglioramenti. È questo il momento e adatto per mettere in azione i processi di scelta e partecipazione democratica al cambiamento: i ragazzi prendono la decisione sotto forma di votazione democratica. Tale principio sviluppa nei giovani la consapevolezza del significato di libertà e di indipendenza dal mondo degli adulti che li gestiscono e li orientano su cosa fare durante gli anni dell'adolescenza (la famiglia, la scuola, i vari sistemi formali e così via.) I giovani hanno così la

possibilità e gli spazi per un maggiore sviluppo delle esperienze sociali, relazionali, organizzative e comunicative. La preparazione teorica degli educatori viene proposta e organizzata, ma è l'esperienza che ha maggiore importanza. I genitori, da parte loro, costituiscono "l'infrastruttura" che manda i figli ad un movimento giovanile gestito da altri giovani, che dà loro fiducia e nel quale vedono i vantaggi e i benefici comparando questa esperienza con la situazione di giovani che non partecipano ai movimenti giovanili.

Il coinvolgimento dei giovani nei movimenti autogestiti permette la costruzione di molti strumenti personali che in seguito daranno i loro benefici in altri contesti. La capacità di assumersi responsabilità già in età giovanile e di essere coinvolti nella gestione del sistema educativo di molti giovani e la capacità di prendere delle decisioni per realizzare dei progetti educativi, aiuta la crescita responsabile, attiva, creativa e cooperativa. Tutto ciò dà loro delle competenze pratiche di gestione di situazioni semplici che in seguito potranno essere trasferite in situazioni sociali e culturali complesse. Tutto ciò può facilitare la costruzione di una formazione autonoma nel pensare e nel sentire, libera nelle scelte delle azioni e attenta ai valori della democrazia e dei diritti. La maggioranza dei leader dei movimenti giovanili ebraici sono diventati, nel corso degli anni, leader comunitari anche con ruoli importanti.

È possibile anche considerare, quello osservato, un modello di autogestione in educazione che può rappresentare una risorsa importante per la formazione dei giovani che vivono le attuali leggi della globalizzazione e del graduale disimpegno dai ruoli di responsabilità sociale e di rispetto dei diritti umani.

Nel sistema educativo non formale, come quello proposto dalle organizzazioni dei movimenti giovanili, i bambini possono partecipare attivamente alla costruzione, alla realizzazione e alla gestione delle proprie attività. L'autogestione sviluppa nei giovani coinvolti aspetti talvolta trascurati dalla educazione formale: attraverso questi percorsi i giovani ricevono gli strumenti che utilizzeranno nella vita; strumenti che in seguito li aiuteranno ad essere persone "positive", in grado di prendere decisioni,

di assumersi responsabilità personali e sociali ed a partecipare attivamente allo sviluppo della comunità locale.

È sicuramente necessario sviluppare ricerche e progetti sugli aspetti che riguardano l'approccio dell'autogestione educativa nei giovani al fine di comprenderne le potenzialità e i benefici che questa proposta può dare a coloro che ne sono coinvolti e alle società future.

4.5 Progetto educativo delle Scuole Comunitarie Brasiliane

Cristina Simonetti

4.5.1 Paulo Freire educatore del dialogo

«Nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano insieme, con la mediazione del mondo»¹.

Così si esprime Paulo Freire, illustre pedagogista brasiliano del secolo scorso. Nato a Recife nel 1921, dopo la laurea in giurisprudenza, si dedica assiduamente all'educazione, rivolgendosi soprattutto agli adulti e giovani vittime di condizioni di ingiustizia umana e sociale.

Il Brasile, come del resto tutta l'America Latina, ha subito per secoli la colonizzazione europea e gli abitanti hanno visto sbarcare sulle loro coste moltitudini di schiavi provenienti dall'Africa. Nel 1888 con la Legge Aurea viene posta fine alla schiavitù, ma il movimento abolizionista non elabora progetti di reinserimento sociale per coloro che finalmente sono liberi, senza casa e senza lavoro. Coloro che sono stati schiavi non riceveranno mai un indennizzo per il torto subito.

Freire nasce pochi decenni dopo l'abolizione della schiavitù, in un Brasile determinato a mantenere stabile la sua struttura sociale, con una classe bianca al potere e una classe più umile composta da persone con differenti colori di pelle, indios e mulatti, completamente assente dalla vita politica e culturale.

Nasce in un Brasile che ha subito prepotentemente l'invasione culturale degli europei e che quotidianamente si scontra con modelli estetici, politici e sociali lontani dai gruppi etnici che ne abitano il territorio ormai da secoli. A causa della sua esperienza di povertà, vissuta durante la Grande Depressio-

¹ P. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino, 2002

ne del 29 e del lavoro presso il SESI (Dipartimento regionale del servizio sociale e industriale del Pernambuco) nella Divisione di Educazione e Cultura, sostiene sempre di più il suo pensiero di una partecipazione attiva e consapevole della classe popolare, ma ritiene che questa esigenza di cambiamento debba passare attraverso una liberazione dall'immobilismo; la realtà deve diventare per l'individuo in cerca di riscatto un teatro di sfida dove ricercare un proprio ruolo e scoprirsi "cosa buona" capace di "fare cose buone".

Il punto di partenza della sua proposta educativa è lo scontro-incontro con la realtà, una realtà da abitare e nella quale l'educazione diventa strumento di emancipazione e liberazione dall'ombra dell'oppressione introiettata per secoli. Freire denuncia a più riprese «la realtà brutale in cui la violenza è una costante e in cui le persone sono costrette a convivere più con la morte che con la vita»².

Durante i seminari da lui tenuti nello stato del Pernambuco, per formare le famiglie dei contadini ad una pedagogia da manuale, si accorge quanto il lavoro di illustri pedagogisti possano essere citati solo come bagaglio sterile e nozionistico. Solo attraverso l'ascolto autentico dei racconti di quelle famiglie che vivono quotidianamente la fatica della precarietà, dell'assenza di lavoro, dell'assenza di cibo per i propri figli, si può provare a vivere un contatto che permette di sentire e vedere realmente quel contesto. "Impara a parlare ascoltando", questo è l'atteggiamento dell'educatore democratico secondo Freire, capace di promuovere una relazione educativa fondata sulla reciprocità e sull'empatia.

Il fine del suo progetto di alfabetizzazione per gli adulti non è solo leggere e scrivere, ma sviluppare una personale coscienza critica di quanto accade nel mondo. Il suo pensiero educativo è incentrato sull'attenzione verso l'altro, sulla solidarietà e sulla giustizia, con lo scopo di superare ogni sovrastruttura sociale.

² P. FREIRE, *La pedagogia dell'autonomia, Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino, 2004

Freire cerca di rendere ogni individuo consapevole di sé e del suo ambiente antropologico e sociale, affinché possa spendere queste consapevolezze per edificare una società di eguali, dove poter investire i propri talenti e le proprie potenzialità. Egli sviluppa il concetto del “processo di coscientizzazione” che si ha grazie all’alfabetizzazione che abilita gli oppressi ad acquisire conoscenze e potere. Il suo impegno mira alla liberazione dell’individuo e del popolo da una situazione di ingiustizia in cui è stato relegato per opera di una classe dominante. Nella diade da lui denominata “oppressore-oppresso”, si verifica una disumanizzazione, non solo in quelli che si vedono rubare la propria umanità, ma anche in quelli che la rubano. Questa sottrazione sociale fa nascere nell’individuo la consapevolezza di “essere di meno” e da questa constatazione, solo attraverso un approccio critico alla realtà, si provoca nell’individuo una “giusta collera” in quanto è tradita la vocazione dell’essere umano: quella ad “essere di più”.

“Nessuno può *essere*, con autenticità, mentre impedisce che gli altri *siano*”³ L’educatore ha per Freire il compito di accompagnare gli educandi lungo la difficile strada “dell’essere di più”, del ricercare le potenzialità nascoste, aiutandoli ad uscire dalla paura e dalla depressione del quotidiano. Freire vede l’essere umano come un progetto in divenire, un essere vivente in perenne ricerca di domande e di risposte sulla propria condizione, che fugge l’immobilismo sociale e sceglie la via dell’indagine maieutica. All’interno di questa ricerca, l’uomo deve direzionarsi verso una propria umanizzazione che lo porta a riprodurre il rispetto acquisito verso se stesso all’interno del mondo che si adopera per cambiare.

Come Freire afferma proprio all’inizio de “La pedagogia degli oppressi”: «Gli uomini, accogliendo la sfida del momento presente, si collocano di fronte a se stessi come problema. Sco-

³ P. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, op. cit.

prono di saper poco di sé, del proprio posto nell'universo, e sono inquieti perché vogliono saperne di più»⁴.

Strumento essenziale per questo processo di indagine è l'educazione, che per Freire rappresenta una vera "esperienza di liberazione"; le conoscenze non si identificano come proprietà degli insegnanti, in quanto lo scopo dell'insegnamento è quello del problematizzare dei "corpi non vuoti, ma coscienti"⁵. Il processo di alfabetizzazione ha il compito di far riappropriare l'educando della sua vita, rendendolo consapevole del contesto sociale in cui è inserito e favorendo così una liberazione che non individuale, ma comunitaria. Come afferma Bruno Schettini:

ai suoi allievi brasiliani Freire non insegnava *f* di farfalla ma, piuttosto, *f* di *favela*, non le parole decise dall'accademia, ma quelle nate dall'esperienza quotidiana. Da questo punto di vista, occorrerebbe insegnare a leggere la *t* come totalitarismi – vecchi o nuovi che siano – e non solo come *t* di tecnologie che, ove rappresentate come l'unico panorama possibile di alfabetizzazione, si palesano come un richiamo seduttivo e una nuova forma di totalitarismo di tipo tecnocratico; e così pure occorrerebbe imparare a leggere la *i* come intelligenza e idio-graficità e non solo come internet e inglese⁶.

Nella sua critica all'educazione depositaria, dove l'abile educatore ha solo il compito di "riempire" gli allievi con i suoi "depositi", da imparare, conservare e mettere in archivio. Accusa uno staticismo dell'educazione, dove il sapere è dominio solo dei docenti che per generosità lo elargiscono a coloro che lo ignorano, riproponendo una società composta di individui che valgono di più e altri che valgono di meno.

⁴ *Ivi* p 27

⁵ *Ivi*, p 62

⁶ B, SCHETTINI *Leggere le parole per leggere il mondo. Attualità del pensiero e dell'azione di Paulo Freire (1921-1997)*, in "Studium", marzo/aprile 2007, pp.303-304.

«Paulo Freire ci ha insegnato che non c'è nessuno più colto dell'altro, esistono culture distinte e socialmente complementari»⁷.

La sua teoria sull'educazione combatte qualsiasi genere di “azione anti-dialogica”; scopo di quest'ultima è infatti la conquista, fine dell'educazione è invece la libertà. Nell'esperienza di oppressione politica e culturale del popolo brasiliano evidenzia alcuni elementi che devono essere combattuti per il non perpetuarsi di situazioni di sottomissione sociale. L'idea di conquista, di divisione e di manipolazione, proprie della “teoria dell'azione anti-dialogica”⁸ hanno portato l'individuo a perdere qualsiasi capacità di consapevolezza e partecipazione, per tanto l'educazione di Freire sceglie “l'azione dialogica”⁹ portatrice di collaborazione e comunione.

«L'obiettivo dell'operazione dialogica consiste piuttosto nell'offrire condizioni in cui gli oppressi, riconoscendo il perché e il come della loro aderenza, esercitino un atto di adesione alla prassi vera di trasformazione della realtà ingiusta»¹⁰. Non riconoscendo all'interno di nessuna esperienza didattica esistente questa ricerca di conoscenza e partecipazione attiva degli educandi, Freire dà vita ad una nuova metodologia rivolta soprattutto agli adulti: i “circoli di cultura”. Nel suo libro la “Pedagogia della Speranza” racconta che all'interno dei circoli di cultura le persone iniziano a sviluppare l'idea che il proprio modo critico di vedere il mondo sia la base per poterlo ricostruire, iniziano a capire che lo sviluppo del loro linguaggio, attraverso l'analisi della realtà, non è altro che una progettazione delle azioni da intraprendere per passare dall'immaginazione alla costruzione di una nuova realtà. Questo metodo sviluppa

⁷ Frei Betto, al secolo Carlos Alberto Libânio Christo è un teologo, scrittore e politico brasiliano. Don Luigi Ciotti, sacerdote italiano, molto attivo nel sociale, ispiratore e fondatore dapprima del Gruppo Abele, come aiuto ai tossicodipendenti e altre varie dipendenze, quindi l'Associazione Libera contro i soprusi delle mafie in tutta Italia.

⁸ P. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, op. cit. p 135

⁹ *Ivi*, p166

¹⁰ *Ivi* p. 173.

una “azione con riflessione”, attraverso il dialogo, educatore ed educando crescono insieme, gli “argomenti di autorità” non hanno più valore, per gli educandi ci sono nuove sfide da intraprendere per un’emancipazione sociale e cognitiva.

In questo percorso di liberazione dall’ombra dell’oppressore introiettato, è importante appropriarsi di un positivo senso di sé, ritenendosi così in grado di realizzare il bene comune, liberi da concezioni di superiorità o inferiorità. Lo stato di oppressione provoca indignazione e collera, che per Freire hanno una funzione decostruttivo-critica, mentre è necessario per l’uomo oltrepassare la fase dello sdegno, per accogliere una prospettiva feconda e creatrice, capace di dare speranza, annuncio e ribellione operativa al fine di realizzare cose nuove .

«Gli uomini sono esseri del “che fare”, perché il loro “che fare” è azione e riflessione. E’ prassi. E’ trasformazione del mondo»¹¹. Non può bastare il fare, perché sarebbe ridursi ad animali che seguono l’istinto per la propria sopravvivenza, né può bastare la riflessione che resta sterile opera della mente, è necessario che l’uno integri l’altro come appartenenti ad un solo corpo.

La classe dominante considera gli oppressi solo come “puri e semplici esecutori delle sue determinazioni, attivisti cui si neghi la riflessione sul proprio fare”¹²

Gli oppressori sono abili nel mostrare il mito di un falso mondo, una realtà statica a cui la classe sociale più debole deve solo adattarsi, utilizza quindi mille forme per conquistarla e tenerla divisa, poiché solo in questo modo è possibile un forte dominio. Parole come “lotta”, “unione”, “organizzazione” sono viste come una seria minaccia al potere della classe dominante e, per essere frenate, l’utilizzo della forza o di qualsiasi altra azione manipolativa è giustificata.

La manipolazione delle masse popolari ha come obiettivo quello di impedire un libero pensiero, mentre nella teoria

¹¹ *Ivi*, p 121

¹² *Ivi.*, p 122

dell'azione dialogica di Freire la trasformazione del mondo avviene attraverso l'incontro e la collaborazione. Importante è la presa di coscienza che siamo tutti dei «soggetti che si incontrano per dare un nome al mondo, in vista della sua trasformazione»¹³

Paulo Freire non difende l'educazione semplicemente come una tecnica basata sulla teoria della conoscenza, ma come una mappa politica, sociale ed antropologica dalla quale agire. Poiché basa la sua pratica e la sua teoria sull'antropologia, costruisce una pedagogia che è profondamente etica. E' necessario coscientizzare, senza causare violenza alla coscienza degli altri¹⁴.

Secondo Freire l'adesione dell'individuo al progetto di rinascita sociale e politica si raggiunge solo attraverso la coincidenza libera delle scelte e non può verificarsi senza la collaborazione tra soggetti, che essendo distinti in funzione e responsabilità la realizzano grazie alla comunicazione.

E' il dialogo l'arma più efficace della comunicazione, «il dialogo non impone, non manovra, non addomestica, non fa slogan»¹⁵, con questa affermazione Freire non ammette che colui che imposta il dialogo sia privo di una coscienza chiara e degli obiettivi, anzi afferma che i soggetti dialogici hanno il compito di relazionarsi alla realtà che li problematizza e gli sfida per trovare risposte comuni per trasformarla.

Solo attraverso questo procedimento chi collabora non riduce le proprie idee a mere citazioni, ma svolge un'analisi critica sulla realtà del problema.

“Una pedagogia del dialogo” che come dice Moacir Gadotti «non umilia lo studente o l'altra persona. Una pedagogia conservatrice umilia gli studenti, mentre la pedagogia di Paulo Frei-

¹³ *Ivi*, p166

¹⁴ M. GADOTTI *Reading Paulo Freire: His Life and Work*, New York Press Albany, State University of , 1994; ID, *Pedagogy of Praxis: a Dialectical Philosophy of Education*, New York Press Albany, State University of , 1996); ID, *Paulo Freire: Uma Biobibliografia*, Instituto Paulo Freire and Cortez Editora Sao Paulo, 1996

¹⁵P. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, op. cit. p.167

re dà dignità agli studenti, mettendo l'educatore al loro fianco – con il proposito di orientare e dirigere il processo educativo – ma con un atteggiamento di ricerca, così come sono. Anche l'educatore è un apprendista»¹⁶.

Secondo il procedimento anti-dialogico degli oppressori, le masse sono oggetti sui quali ricadono le loro azioni, nella teoria della reazione dialogica sono soggetti che hanno il compito di conquistare il mondo. Nel primo caso il mondo viene mitizzato e manipolato, se ne dà un'immagine falsata perché risulti più dominabile, nella seconda teoria avviene il “disvelamento” del mondo per come è.

È l'immagine veritiera del mondo e dell'individuo che rende possibile adesione e collaborazione delle masse, in seguito al raggiungimento della fiducia nelle proprie capacità e la consapevolezza della dedizione di coloro che esercitano la *leadership*, può finalmente verificarsi il procedimento di collaborazione. All'interno dell'individuo oppresso si deve verificare una scissione tra se stesso e l'oppressore ospitato dentro di sé. Perché questo si realizzi l'azione dialogica impone come imperativo categorico la comunione con le masse popolari.

Freire sostiene che questa fusione si verifica solitamente se l'azione rivoluzionaria ha come caratteristica principale quella di essere umana, perché è dall'uomo che si crea la vita, il movimento e il cambiamento. Per Freire l'amore profondo per gli uomini, per il mondo e per il sapere è una delle virtù dell'educatore, non un amore passivo, ma la chiara consapevolezza che chi educa ha a che fare con una persona e non con cose, gli educatori sono chiamati a un voler un bene che esclude arroganza intellettuale e che fa diventare loro stessi persone migliori.

Qualità essenziali per questo processo da rintracciare nell'educatore sono: capacità di ascolto e di speranza, coerenza

¹⁶ FORUM PAULO FREIRE, II Incontro Internazionale, *Università di Bologna (Italia)*
29 marzo – 1 aprile 2000

e autenticità, creatività nell'uscire da schemi ripetitivi e non efficaci. Freire ipotizza un educatore con una professionalità molto complessa in grado di coniugare rispetto per le persone e insegnamento dando priorità assoluta al dialogo. Probabilmente è questo concetto che lo ha reso vittima delle critiche che lo accusano di non aver elaborato un metodo scientifico per l'educazione, ma solo una dottrina filosofica e sociale che ha come criterio fondamentale l'opporci al sistema educativo depositario.

Ritengo significativo concludere questa lettura sintetica del modello educativo di Freire, riportando le parole di Milan: «Freire è, come Enrico Pestalozzi, Lorenzo Milani, Aldo Capitini, Danilo Dolci, profeta e “rivoluzionario” non-violento, spinto da una fede autenticamente evangelica, capace di scorgere Cristo nei poveri e in tutti gli uomini, negli oppressi come negli oppressori, bisognosi entrambi di autentica liberazione e di coraggiosa apertura al dialogo»¹⁷.

4.5.2 Brasile oggi: società e scuola

Il Brasile risulta essere un paese dalla doppia faccia: “casa” e “strada” sono i luoghi dove ha luogo il *dia a dia* (giorno dopo giorno) di ogni brasiliano, la “strada” è il luogo del lavoro, dello Stato, della legge e talvolta della sorpresa, della tentazione e del tempo libero, mentre la casa dovrebbe essere luogo di calma e tranquillità. Quando parliamo di “casa” in Brasile non si parla soltanto di un'abitazione, ma di uno spazio dotato di emozioni, sentimento, storia e personalità.

Quando parliamo di “strada” in Brasile, parliamo di un luogo in continuo movimento, un luogo di battaglia e di lotta per la propria sopravvivenza, un luogo pericoloso senza amore, rispetto o amicizia. All'interno di questo sistema si inserisce un ordi-

¹⁷ G. MILAN, *L'educazione come dialogo. Riflessione sulla pedagogia di Paulo Freire*, Erikson Trento, 2008, p 45

ne gerarchico che classifica le persone in base ad un ordine di importanza, in questo paese fortemente marcato dall'aver per trecento anni legalizzato la schiavitù, la relazione tra padroni e sottoposti diviene molto confusa ed è facile mantenere vivi ruoli che stigmatizzano ed emarginano.

In Brasile l'ambiguità legata alla mescolanza delle varie provenienze etniche, viene condannata, perché si viene a perdere un'originale purezza, e la popolazione sporcata dalla presenza di individui "ibridi", viene potenzialmente degenerata. Antonil è il primo a utilizzare una triade per interpretare la società brasiliana, anzi le società soggette a tale mescolanza. La logica del giusto e dello sbagliato, del dentro e del fuori, dell'uomo e della donna, del nero e del bianco, gioca sempre sull'alternanza di due dimensioni. Il terzo elemento diviene elemento di mediazione, una sintesi perfetta del meglio di quello che può essere un nero, un bianco e un indio.

Gli afro-discendenti e gli indios acquisiscono fin da piccoli che alla cultura bianca deve essere attribuito un valore superiore. Sintetizzando l'idea generale " il bianco è giusto", mentre " il nero è sbagliato".

Questo stereotipo negativo è presente anche nella realtà scolastica: i libri, i programmi di storia, i programmi didattici in genere, arte e letteratura, alimentano questo stereotipo che dà un valore superiore alla cultura del bianco-europea. Tutto questo sviluppa nei bambini l'idea dell'esistenza di un gruppo bianco dominante. La scuola passa una visione della storia distorta, una visione storica-culturale eurocentrica, riducendo per esempio lo schiavismo a una semplice esperienza di civilizzazione, necessaria per lo sviluppo di un paese. La scuola rinforza così la stigmatizzazione del popolo afro-discendente alla sottomissione dei valori dei bianchi. Questo comporta che valori come "la bellezza" hanno come riferimento solo la bellezza e cultura bianca, denotata come positiva, razionale e ben sviluppata, sottolineando il disvalore della bellezza nera, considerata esotica, emozionale e primitiva, qualità considerate "minori".

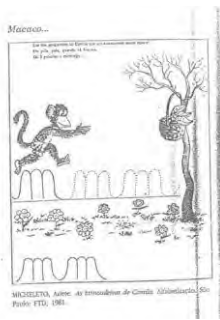
Gli afro-discendenti e gli indios sono così inseriti in un processo pedagogico atto a inibire i propri interessi culturali, politi-

ci ed economici ai quali avrebbero diritto come cittadini. La costruzione dell'identità dei bambini passa attraverso un "caricatura della negritudine" dove loro si vedono e sono visti come: scuri di pelle, con le labbra grosse, le narici grandi e i capelli duri. In Brasile, i libri didattici non sono in grado di rappresentare le diversità culturali in forma positiva, molti rappresentano il nero imprigionato nella stigmatizzazione che la società ha fatto di lui. Il libro è uno strumento pedagogico di uso sistematico, specchio di quella che è la società e la cultura, se i suoi riferimenti al popolo afro-discendenti sono positivi, il bambino acquisisce queste informazioni, ma se i riferimenti sono negativi o stentano ad esserci, l'alunno introietta questo punto di vista e lo trasferisce al suo quotidiano. Quindi nella sua qualità di costruttore di conoscenze, chi ha elaborato questi testi, ha chiaro il danno che avrebbe provocato nella società, ma l'obiettivo è di rilegare i neri a gruppo minoritario, per nascondere la presenza maggioritaria negli strati sociali più bassi, in modo da poter così giustificare la loro quasi totale assenza nella partecipazione al potere politico ed economico del paese.

Fulvia Rosenberg¹⁸ nel 1976 realizza uno studio sulla discriminazione “etnico-razziale” all’interno dei libri per la didattica infantile.



Constata che questi libri veicolano la relazione oppressore-oppresso; il bianco assume sempre ruoli e funzioni più diversificate, mentre per esempio la donna nera fa sempre la domestica. Il nero viene sempre affiancato all’idea di sporco, di malvagio, mentre il bianco è buono, ricco ed eroe.



Rosemberg nota che viene identificata la rappresentazione della non umanità delle persone di colore attraverso l’avvicinamento con gli animali.

¹⁸ F. ROSEMBERG, “Education, Democratization and Inequality in Brazil”, in *Stromquist Journal*, 1992

4.5.3 La scuola Brasiliana

In Brasile vi sono tre tipi di strutture scolastiche: quella pubblica, che per la maggior parte delle scuole offre un servizio educativo scadente, quella privata, “particolari”, che offrono un servizio migliore, ma restano economicamente inaccessibili alla stragrande maggioranza della popolazione; quella delle scuole pubbliche comunitarie, che offrono un buon servizio alla classe sociale più vulnerabile, pur con tutti i limiti gestionali dovuti alla scarsa stabilità economica e all’autogestione. Le scuole comunitarie sono realtà private nate dall’organizzazione di comitati di quartiere o grazie al sostegno di associazioni straniere, ONG o chiese. Oggi esistono emendamenti che legittimano e riconoscono diritti alle scuole Pubbliche Comunitarie.

Queste normative garantirebbero alle scuole comunitarie, che ne fanno opportuna richiesta, di poter essere idonee alla formazione dei ragazzi sul piano didattico. I bambini infatti frequentano le scuole comunitarie dai tre anni, età non coperta fino a qualche anno fa dall’intervento dello Stato, successivamente frequentano l’*Ensinuo Fundamental*, le nostre Elementari e Medie all’interno della scuola pubblica statale. In alcuni casi, le scuole comunitarie possono decidere di mettersi in regola con le normative statali e poter essere riconosciute adeguate a rilasciare, al termine degli studi, una certificazione valida come quella rilasciate dalle scuole pubbliche statali. A causa della difficoltà nel reperire fondi necessari alla sostenibilità dei progetti, molte scuole comunitarie preferiscono sostenere la collettività garantendo il servizio per i bambini più piccoli e solamente un “rinforzo”(doposcuola italiano) che chiamano “complementazione scolare”, che si affianca al lavoro che i ragazzi svolgono nella scuola pubblica statale. Gli educatori delle scuole comunitarie cercano di dare ai bambini una visione dell’essere umano capace di costruirsi con autonomia e responsabilità, che conosce il proprio valore, che è cittadino con diritti e doveri, che tiene una coscienza morale capace di forgiare una condotta in favore della vita un essere integrale nei suoi aspetti bio-psico-sociali, un individuo di relazioni, un essere con molte

potenzialità: buono, bello, unico e originale.(tratto dal progetto formativo della scuola comunitaria *Casa do Sol*).

Questo percorso è organizzato su progetti didattici attinti dal vissuto dei bambini, dalle problematiche del quartiere, dalla cultura immateriale afro-discendente e diventano argomenti trasversali a tutte le aree disciplinari. Le “buone pratiche” che permettono a queste scuole di potenziare l’inclusione e l’istruzione dei ragazzi, prevedono l’utilizzo di arti come la danza, il teatro, la musica e le percussioni. Con il termine “buone pratiche” voglio sottolineare quelle azioni considerate valide e innovative per il raggiungimento di uno scopo preciso, pratiche considerate esportabili e atualizzabili con le giuste modifiche in altri contesti

Dialogo, valorizzazione identitaria e culturale, raccolta di saperi locali, diventano e si articolano in progetti educativi che cercano di lavorare “in punta di piedi” in un territorio, cercando il loro equilibrio tra sostenibilità e partecipazione.

Sviluppo umano

5.1 La formulazione del progetto come strumento per la cooperazione allo sviluppo

Dionicia del Carmen Téllez Salinas

5.1.1 Introduzione

L'importanza di questo studio è basata sulla necessità per gli operatori che lavorano nella cooperazione internazionale, di acquisire strumenti adeguati per la formulazione di proposte e progetti, fondamentalmente di tipo sociale, così come, di uguale importanza è l'uso di mezzi appropriati per ottenere le risorse che finanzino detti progetti.

La cooperazione è una parte fondamentale nello sviluppo economico-sociale per i paesi economicamente svantaggiati, per cui un cooperante nel formulare e presentare un progetto deve possedere gli strumenti adeguati che visualizzino la problematica reale di un territorio o di un gruppo determinato di popolazione. Presentare una proposta di progetto significa rendere evidente a coloro che non possono vivere la realtà di un territorio tutte le necessità, ma anche le potenzialità che il territorio e la popolazione possiedono per superare i problemi che limitano il loro sviluppo.

Tuttavia, molte volte, l'esperienza non è sufficiente nella formulazione dei progetti, se non si ha la conoscenza adeguata dei diversi concetti e metodi che sono alla base di una corretta formulazione. Questo rappresenta, spesso, la limitazione principale per l'ottenimento del finanziamento.

È importante ricordare che per sviluppare qualsiasi attività che contribuisca alla realizzazione di progetti sviluppo locale, è necessario un ente che finanzia l'iniziativa. L'ente che mette a disposizione le risorse finanziarie richiede, prima di tutto, un'idea chiara di ciò che si intende fare e in quale modo il finanziamento contribuirà a migliorare una situazione o problema in un determinato territorio. Così come risulta evidente la necessità di una serie di competenze pratiche che giustifichino la ragione per la quale si desidera fare un intervento.

Per avere accesso alle risorse finanziarie è quindi molto importante saper presentare un buon progetto¹, di fatto non è sufficiente conoscere un tema o un settore specifico, perché se un progetto non è formulato in modo adeguato, anche se l'idea fosse ottima, difficilmente otterrebbe l'approvazione dell'ente finanziatore.

Disegnare, pianificare e gestire un progetto non è una scienza esatta, di fatto non esiste un unico indice metodologico per la formulazione, ma esistono alcuni aspetti comuni nelle diverse forme di progettazione. Pertanto, è necessario offrire questo tipo di informazione con elementi concreti e basati sulla realtà per migliorare la formazione utile alla formulazione di progetti, soprattutto tenendo conto del fatto che la base della cooperazione internazionale è contribuire allo sviluppo integrato e sostenibile .

¹ A. COSETTA, *Sviluppo e cooperazione. Idee, politiche, pratiche*, Franco Angeli, Milano, 2009

5.1.2 Il quadro della cooperazione

Negli ultimi decenni la cooperazione ha accumulato esperienza in diversi campi, a volte con grande successo, altre volte con errori evidenti, ed è per questa ragione che il monitoraggio e la valutazione rappresentano la forma più sicura per superare le limitazioni che sorgono durante l'esecuzione di attività nel campo della cooperazione².

Sebbene si parli di miglioramento delle condizioni di vita delle persone che vivono in Paesi economicamente svantaggiati, il cammino è sempre più difficile perché non si è ancora trovata la soluzione alle disuguaglianze tra paesi ricchi e paesi poveri. La violenza, il terrorismo, la disoccupazione, il narcotraffico, le dinamiche di globalizzazione sono alcuni elementi che formano parte di questo problema che si tenta di superare attraverso l'implementazione di metodi di intervento corretti e adeguati nella cooperazione allo sviluppo.

Di conseguenza le agenzie di cooperazione stanno sia cercando, che applicando, forme di lavoro con strategie più partecipative, che permettano di raggiungere gli obiettivi stabiliti conformi con una realtà e necessità esistente e concreta. Si cerca di creare o finanziare progetti con obiettivi che contribuiscano a soddisfare le necessità dei gruppi più vulnerabili. Chiaramente la formula corretta non esiste, tuttavia, si può solo cercare la forma di intendere, nella forma migliore possibile, la realtà delle popolazioni che si pretende di aiutare e, in base a questo, definire i meccanismi di intervento con maggiore chiarezza.

Tenendo presente quanto suddetto, così come le molteplici opportunità di finanziamento e di intervento destinate alla cooperazione internazionale, si rende sempre più necessario per gli operatori conoscere e avere dimestichezza con gli strumenti tecnici di orientamento e riferimento adeguati per poter gestire

² F. TARGETTI, A. FRACASSI, *Le sfide della globalizzazione. Storia, Politiche e Istituzioni*, Francesco Baiochi Editore, Milano, 2008

in modo efficiente ed efficace lo sviluppo di iniziative dalla formulazione fino alla fase finale di valutazione.

5.1.3 Formulazione del progetto

Definizione di progetto

Un progetto, è un insieme di attività, che cercano di raggiungere obiettivi specifici in modo che questi riescano, allo stesso tempo, a sviluppare un obiettivo generale. Il progetto è sempre orientato verso mete. La sua esecuzione è limitata nel tempo e produce risultati specifici attraverso l'uso de risorse specifiche. Un progetto cerca sempre di migliorare una situazione o dare soluzione a una necessità o problema concreti³.

Componenti di un progetto

Attualmente ogni ente finanziatore ha le sue linee guida che devono essere seguite dall'ente richiedente, ma in modo generale gli elementi che compongono un progetto sono:

1. Proposta: in questa parte si descrive l'origine della proposta. Si tratta di un'analisi che mostra la necessità e la fattibilità di portare avanti il progetto; descrive le caratteristiche della popolazione, la situazione geografica della regione, situazione economica, sociale, ecc; fa riferimento anche ai progetti che sono stati eseguiti, oppure che in fase di esecuzione nell'area studiata.
2. Identificazione del problema: si limita a descrivere chiaramente qual è la situazione che il progetto vuole risolvere.

³ L. LEONE, M. PREZZA, *Costruire e valutare i progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale*, Franco Angeli, Milano, 2003

- re. Si può anche trattare di una situazione che funziona bene ma che ha bisogno di essere ottimizzata.
3. Giustificazione: si scrivono le ragioni per cui si deve sviluppare il progetto, si fa una descrizione accurata dell'area de intervento, del problema con le cause ed i possibili effetti.
 4. Obiettivo generale: l'obiettivo nasce dal problema e dalle cause, per identificare il fine ultimo. Definisce cosa si vuole fare. Deve descrivere il cambiamento concreto che si svilupperà con l'esecuzione del progetto.
 5. Obiettivi specifici: ogni obiettivo specifico si riferisce a una causa del problema e deve essere orientato verso un proposito o un fine.
 6. Metodologia dell'intervento: sono le tecniche con cui si identificano le soluzioni. È la selezione di alternative che riescono a definire se gli obiettivi sono raggiungibili oppure no.
 7. Risultati, attività e risorse del progetto: i risultati sono gli effetti delle attività sviluppate nel progetto. I risultati devono essere concreti e misurabili qualitativamente e quantitativamente.
 8. Meta: si riferisce ai risultati misurabili a livello quantitativo e qualitativo, in un periodo di tempo determinato. La formulazione delle mete deve essere fatte dal punto di vista di tempo e qualità.
 9. Attività: devono definirsi in modo sequenziale, logica e coerente con la meta. Sono le azioni attraverso i cui si sviluppa la proposta del progetto.
 - 10.Indicatori e fonti di verifica: gli indicatori misurano il tempo, la qualità ed livello dei risultati. Le fonti di verifica indicano dove si può ottenere l'informazione per verificare se i risultati sono stati raggiunti.
 - 11.Budget o bilancio: corrisponde alla descrizione di risorse umane, finanziarie, materiali, infrastrutturali etc., e la distribuzione delle risorse stesse. Deve indicare tutto ciò di cui ha bisogno il progetto per essere gestito, dal punto di vista finanziario.

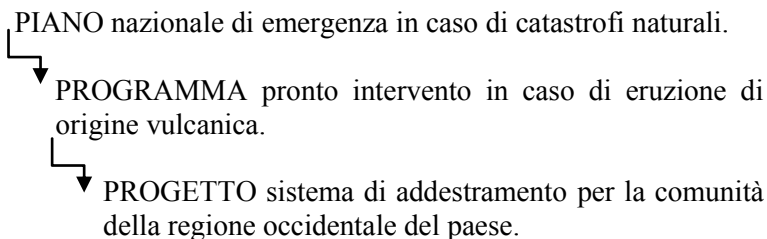
12. Quadro istituzionale: descrive tutto quello che si riferisce all'istituzione che esegue il progetto.
13. Meccanismo di coordinamento: quando per lo sviluppo del progetto, oltre all'ente che esegue partecipano altri partner occorre definire le modalità di coordinamento fra di essi per la realizzazione delle attività.
14. Monitoraggio e valutazione: sono gli strumenti per il controllo del progetto in tutte le fasi.
15. Cronogramma delle attività: è il grafico che mostra in quale momento della durata complessiva del progetto verranno sviluppate le varie attività.
16. Allegati: tutta l'informazione che si considera utile per rinforzare la proposta⁴.

Caratteristiche dei progetti

I progetti costituiscono il livello di esecuzione delle azioni, spesso sono parte di programmi di portata più ampia. I programmi, a loro volta, si trovano all'interno di un piano che definisce la strategia globale. Il piano è il livello più alto, dove si definiscono obiettivo e meta globale, il programma è indirizzato a sviluppare quanto si è proposto nel piano e lo fa attraverso i diversi progetti.

⁴ Direzione generale per la cooperazione allo sviluppo, Manuale Operativo di monitoraggio e valutazione delle iniziative di cooperazione allo sviluppo, Ministero degli Affari Esteri Cooperazione Italiana, Gragnano, Tecnostampa 2002

Esempio:



Un progetto viene identificato e definito sulla base dell'analisi del problema che si vuole risolvere, deve proporre una metodologia logica che includa tutti i fattori che intervengono nel progetto e, infine, è necessario tenere in conto che esistono sempre dei rischi nel percorso di esecuzione, sia dovuti a cause interne che a cause esterne.

5.1.4 Il ciclo del progetto

Il Ciclo del Progetto definisce la sequenza delle azioni necessarie al corretto svolgimento di tutto il processo progettuale. Definisce le azioni chiave, le informazioni necessarie, le responsabilità ad ogni livello, per ciascuna fase. Le fasi di un progetto sono progressive; non è possibile iniziare una fase se non è completata la fase precedente. Inoltre, si dice che è “ciclico” poiché la valutazione conclusiva trasferisce l'esperienza degli interventi nel disegno degli interventi futuri. Il nuovo ciclo comincia con la retroazione.

Descrizione delle fasi

FASE I: In questa fase, che è la fase di preparazione, si analizza tutto ciò che interviene nell'ambito d'interesse. Il contenuto può essere così sintetizzato:

1. Identificazione del progetto: si analizza il contesto territoriale e settoriale identificando problemi, vincoli e opportunità ai quali l'azione di cooperazione dovrà rivolgersi.
2. Studio di pre-fattibilità: rappresenta l'esito della selezione tra le possibili idee progettuali per un intervento già sottoposte a uno specifico Studio di pre-fattibilità su politiche/programmi specifici in collaborazione con il Governo del paese destinatario dell'intervento. L'obiettivo dello studio di pre-fattibilità non è la formulazione del progetto, ma l'eliminazione dei dubbi sull'utilità di procedere; serve per scartare i progetti più chiaramente inadeguati.
3. Analisi, preparazione del progetto, (valutazione ex-ante): chiamato anche studio di fattibilità, la fase precedente è sottoposta a uno studio approfondito per elaborare il piano di lavoro, in cui partecipano alla definizione dettagliata delle modalità dell'intervento sia i beneficiari che gli altri portatori d'interesse. Lo studio di fattibilità è predisposto in modo da costituire la base della proposta di finanziamento.
4. Promozione e negoziazione: la proposta è istruita dall'Ente Finanziatore e sottoposta alla decisione di concedere o meno al finanziamento. Se la decisione è favorevole vengono definite le modalità di concessione delle risorse finanziarie e di realizzazione dell'intervento.

FASE II: in questa seconda fase si trova anche la fase centrale di esecuzione delle attività previste di produzione o di servizio; durante questa fase si avvia l'azione di monitoraggio. I suoi elementi possono essere sintetizzati così:

1. **Organizzazione:** coordinamento del lavoro nel campo di azione, concretizzazione del ruolo d'ognuno degli attori. Generalmente si formulano anche i Piani operativi.
2. **Contrattazione e convenzioni:** si assume il personale professionista qualificato per il lavoro, si stipulano le convenzioni sia di carattere istituzionale, sia di carattere individuale.
3. **Esecuzione:** in questo punto comincia l'implementazione del lavoro, formazione del personale, infrastruttura necessaria, materiale ed attrezzature.
4. **Supervisione e controllo:** garantisce che ogni passo del lavoro sia conforme al raggiungimento degli obiettivi proposti. Ogni attività è sotto controllo di una persona o gruppo.
5. **Relazione e accompagnamento tra gli enti coinvolti:** scambio d'informazione, comunicazione permanente.

Il monitoraggio riveste un'importanza primaria poiché fornisce le informazioni necessarie per il controllo periodico e sistematico dell'iniziativa e garantisce opportuni interventi correttivi, se necessario.

FASE III: Rapporto Finale, Valutazione finale, Valutazione ex-post.

1. **Sviluppo del progetto:** risultato del progetto, la qualità dei servizi, miglioramento della situazione indicata come problematica.
2. **Vita utile del progetto:** può essere a breve termine e a lungo termine, la sua definizione aiuta a trarre insegna-

menti per il futuro, ci dice quanto tempo sarà sostenibile il progetto a seconda dei risultati.

3. Valutazione ex-post: verifica degli effetti del progetto, si realizza analizzando ognuna delle fasi e delle attività con i rispettivi risultati, e verificando, inoltre, la qualità dell'intervento e del monitoraggio⁵.

5.1.5 Esperienza nel campo della cooperazione

Per riprendere dal punto di vista della pratica gli effetti della cooperazione, in questo caso, analizzerò un caso specifico nel quale si è condotto tutto un processo, fino alla fase finale, di un progetto auto sostenibile e autogestibile. L'associazione alla quale ci si è appoggiati durante questo processo è Los Pipitos⁶, un'associazione di genitori con figli diversamente abili nell'area La Paz Centro⁷. È un'associazione che funziona con la rete di appoggio istituzionale, di amici e volontari che lavorano per una causa comune.

Medina⁸ è un'organizzazione non governativa senza fini di lucro, nata nel 1994. Sviluppa attività di cooperazione allo sviluppo e di solidarietà con i paesi del sud del mondo, appoggiando la giustizia sociale, l'equità, il rispetto dei diritti umani e la sostenibilità socioeconomica e ambientale.

Medina lavora in Nicaragua dal 2000, per mezzo della realizzazione di progetti nel settore della sostenibilità istituzionale, della valorizzazione delle risorse naturali e nella pianificazione urbana territoriale, sviluppati nell'ambito delle relazioni di cooperazione della Regione Toscana e del Tavolo di Coordinazione Regionale per il Nicaragua.

⁵ Olate Rene, El Marco Logico, Instituto Interamericano para Desarrollo Social (INDES), Curso de gerencia social, Managua-Nicaragua, 2002

⁶ www.lospipitos.org

⁷ La Paz Centro è una municipalità del dipartimento di León, Nicaragua.

⁸ www.medina.it

Nell'anno 2002 inizia una relazione di cooperazione tra il Municipio di Pontedera-Italia e il Municipio di La Paz Centro-Nic, attraverso il gemellaggio Pontedera-La Paz Centro e, su richiesta del Sindaco di La Paz Centro, la città di Pontedera gestisce, coordina e finanzia le risorse per la costruzione di un Centro di Attenzione per persone diversamente abili, Los Pipitos (associazione di genitori con figli diversamente abili). Il Centro di Attenzione sorgerà su un terreno di proprietà della Municipalità di La Paz Centro, nel 2007, con tutti i requisiti necessari per offrire attenzione di qualità all'interno del centro.

Con il finanziamento della Regione Toscana e con Pontedera sempre gestendo per l'Associazione Medina, si continua ad appoggiare la sostenibilità del centro in vari momenti. Nel 2008 si fanno arrivare in Italia due operatori del centro per la loro formazione in gestione, amministrazione, servizio e conduzione di un centro con persone diversamente abili. In Febbraio 2009, si attiva la fase-pilota di inserimento lavorativo di giovani diversamente abili per mezzo del macro-progetto: *Desarrollo Sostenible del Departamento de León y Managua (Nicaragua) inserto en la acción Directa, Grupo temático C: Derechos Humanos e Inclusión Social*, con l'obiettivo di rafforzare i servizi sociali e migliorare l'efficienza dei gruppi maggiormente svantaggiati, donne e bambini, favorendo l'inclusione sociale. I beneficiari diretti sono dieci giovani maggiorenni del centro per persone diversamente abili, Los Pipitos, area La Paz Centro. Sono state realizzate una serie di attività fra cui sono stati sostenuti corsi di sensibilizzazione per genitori e professori, corsi di formazione per giovani diversamente abili all'interno del centro, sull'uso e gestione di artigianato in terracotta e legno, esposizione e vendita di prodotti realizzati dagli stessi giovani diversamente abili. Successivamente è stata attivata la fase di accompagnamento e sostenibilità lavorativa per cinque giovani, tre dei quali nell'inserimento lavorativo di artigianato in terracotta e legno, due nelle installazioni degli uffici municipali del Sindaco.

Nel febbraio 2010, viene attivata una seconda fase di appoggio e sostenibilità attraverso l'azione progetto: *Un café para*

todos, Igualdad de oportunidades e integración social para los jóvenes discapacitados de La Paz Centro, con l'obiettivo di rafforzare la capacità di autogestione economica e amministrativa dell'Associazione Los Pipitos, in modo da garantire la sostenibilità del centro e creare la possibilità d'inserimento lavorativo di giovani con abilità differenti. Beneficiari diretti: cinque genitori dell'Associazione Los Pipitos, 15 giovani diversamente abili del centro. Beneficiari indiretti: tutte le famiglie affiliate al centro. Durante questo periodo, è stata realizzata la ristrutturazione, equipaggiamento e inaugurazione di un piccolo bar. È stato organizzato un corso di formazione per cinque operatori dell'associazione sui temi di gestione amministrativa, logistica e normativa igienico-sanitaria per il corretto funzionamento del bar.

Durante il periodo 2011-2012 si è continuato ad appoggiare l'iniziativa al centro con persone diversamente abili, anche per mezzo di un corso intensivo di formazione e aggiornamento sulla gestione per due operatori e di riabilitazione fisica e neurologica per due fisioterapisti del centro. Sono stati realizzati corsi di formazione interni al centro per giovani sul lavoro artigianale del legno. Una volta completata la formazione, si è continuato a dare attenzione e sostenibilità a dieci giovani diversamente abili per il loro inserimento nel mondo del lavoro.

Ad oggi, a cinque degli otto giovani è stato dato spazio dai proprietari dei laboratori per essere aiutanti nei loro commerci. Attualmente hanno l'opportunità di essere lavoratori e contribuire a potenziare le loro abilità, così come le entrate economiche delle loro famiglie. Dall'altro lato, una madre di famiglia ha ipotizzato la possibilità di aprire da sola un piccolo laboratorio al dettaglio in casa, dove sua figlia possa dipingere e commercializzare pezzi in legno, mentre un'altra giovane lavora nel bar dell'Associazione.

Un progetto dalla sua formulazione deve essere sempre orientato alla sostenibilità finanziaria, sostenibilità nel tempo e nello spazio, deve comportare un seguito e un monitoraggio per verificare le limitazioni che sorgono durante l'esecuzione e, ovviamente, fare una valutazione adeguata.

Questa esperienza, sopra presentata, si è avvalsa di un monitoraggio attivato dal momento in cui è iniziata l'implementazione e le fasi di valutazione intermedia e finale, che hanno permesso di continuare il processo fino alla fine, consegnando un'esperienza di successo, per quanto concerne la sostenibilità e l'autogestione di un'associazione che lavora con, e a favore di persone diversamente abili.

Sono stati coinvolti attori locali, coinvolti nello sviluppo municipale e che lavorano per una causa comune come la realizzazione dei diritti delle persone diversamente abili.

5.2 Lo sviluppo umano in teoria e in pratica: il programma ART GOLD in Sri Lanka

Rami Andrei Rodan

5.2.1 I principi dello sviluppo umano

Ci sono modi diversi, e talvolta in conflitto, per spiegare lo sviluppo umano. Alcune teorie sono indubbiamente migliori di altre; ma nessuna teoria dovrebbe essere considerata come la verità assoluta.

Comunque è possibile suggerire una definizione generale del concetto: lo sviluppo umano può essere considerato il processo di cambiamento che è proprio degli esseri umani dal momento in cui nascono a quello in cui muoiono. Questi processi di cambiamento sono basati sul principio di apprendimento e di trasmissione di conoscenze da una generazione all'altra. Questo concetto è stato approfondito da Orefice:

Di questa produzione di saperi, iniziata sin dalle origini della preistoria e diversificatasi nel tempo all'interno dei territori. Nel tempo ogni società e cultura tra i saperi stratificati della storia e tra i nuovi saperi emergenti ha selezionato, non senza conflitti e lotte interne, quelli maggiormente funzionali alla loro conservazione e sviluppo... attraverso le molteplici forme della socializzazione e dell'inculturazione¹.

Attraverso i secoli questo processo di apprendimento e di definizione del mondo intorno a noi e del nostro rapporto con esso, ha creato i materiali e gli strumenti che hanno facilitato lo sviluppo di prodotti materiali e immateriali degli esseri umani.

Lo sviluppo umano quindi nel suo aspetto più largo, implica la creazione e lo sviluppo delle culture. Nel suo articolo Arthur Warmoth analizza il modo in cui lo sviluppo umano è rappre-

¹ P. OREFICE, *La Pedagogia*, , Editori Riuniti, Roma 2006 cap. III.2.4

sentato nelle culture «dalla prospettiva della psicologia della conoscenza (la psicologia cognitiva), la cultura è la capacità condivisa di gruppi umani specifici di comunicare, organizzare, e sviluppare le informazioni utili del mondo e dei suoi abitanti, includendo Le informazioni dell'individuo e del collettivo. Da questo punto di vista, la cultura è l'incorporazione collettiva e l'espressione di intelligenza umana»².

I paesi cosiddetti “illuminati” dell'emisfero Nord del pianeta, si considerano come superiori ai paesi e alle culture dell'emisfero meridionale. È possibile che alcuni processi di sviluppo umano siano “migliori”, più “preziosi” che gli altri? si può misurare e valutare le conoscenze, intelligenze e culture attraverso un confronto tra loro?

No, la risposta naturalmente è negativa. Nessuna cultura dovrebbe essere confrontata, valutata o avere dei meriti sull'altra. Le conoscenze naturali, che passano da una generazione all'altra non sono inferiori, alle conoscenze acquisite dall'Università. L'intelligenza umana di un abitante della città non è migliore, di quella di un agricoltore.

Ma questo atteggiamento paternalistico è ciò che ha spinto la cultura occidentale a colonizzare e sfruttare gran parte del Sud del mondo, oltre che le culture che sono state a suo avviso, inferiori e quindi meno sviluppate delle loro. Sia che sia avvenuto a seguito delle conquiste religiose, in nome della onnipotente chiesa cattolica, o da parte della ricerca di ricchezza e di risorse naturali in nome delle monarchie, per molti secoli i rappresentanti della cultura occidentale hanno cercato di “rieducare” e “sviluppare” la gente nei territori colonizzati, trascurando la cultura locale, le conoscenze locali e i loro costumi. Tracce di questi concetti si possono trovare in molte delle vecchie colonie occidentali del Sud del mondo.

Essi sono evidenti soprattutto nei sistemi di *governance*, che sono ancora deboli, in molti casi anche dopo molti anni che il regime coloniale si è concluso. Le tracce si trovano a livello

² A. WARMOTH, *Somatics Magazine-Journal*, vol. XIII (no. 1), Fall-Winter 2000-01

nazionale di *governance* e anche al livello locale come anche nei sistemi di educazione, nella situazione economica dei paesi poveri.

Un altro aspetto del processo di Sviluppo Umano che è stato adottato nel XX secolo, è quello dello sviluppo Umano rappresentato dalla crescita economica e dal miglioramento finanziario. Questo metodo più recente di valutazione e misurazione dello sviluppo umano si è cominciato a definire dopo la seconda Guerra Mondiale ed è stato adottato soprattutto dai Paesi che sono usciti vittoriosi da questa Guerra.

Attraverso una rapida crescita economica, “l'occidente industrializzato” ha definito attraverso le parole: prodotto nazionale lordo (PNL), il reddito nazionale lordo (RNL) e il reddito pro capite è diventato rapidamente uno degli argomenti misurabili principali da considerare quando vengono affrontati i temi dello sviluppo. Due nuove istituzioni internazionali economiche sono state formate dalle Nazioni unite di recente stabilite: la Banca Mondiale ed il Fondo monetario internazionale.

A queste due organizzazioni è stato assegnato il ruolo di fornire assistenza finanziaria e tecnica di supporto e il monitoraggio internazionale, per i paesi impoveriti e danneggiati dalla guerra. Successivamente, negli anni Cinquanta, Sessanta e Settanta gli anni della guerra fredda, il FMI e la BM hanno avuto il compito di aiutare i paesi in via di sviluppo con programmi di sviluppo internazionale elaborato (ad esempio, ponti, strade, scuole, ecc) con il dichiarato obiettivo di ridurre la povertà e migliorare le condizioni di vita.

Naturalmente queste due organizzazioni, che operano con una intenzione positiva e con sinceri motivi di supporto, sono controllati e influenzati dai paesi ricchi e potenti, della Comunità Internazionale che impone le sue regole economiche e i suoi metodi di gestione dei fondi, in modo da diventare l'autorità che decide come e quando dare aiuto allo sviluppo umano, e saranno i beneficiari di questo aiuto.

Per Luciano Carrino «il concetto di sviluppo è stato strettamente collegato, inizialmente, all'ideologia delle élite economiche, finanziarie e politiche che avevano conquistato il potere...

Lo sviluppo è stato considerato il risultato di una buona economia capitalista che, a sua volta, dipende dal successo delle élite imprenditoriali e finanziarie, le vere nuove guide delle società nazionali, sostenute come sempre dalle élite militari e culturali»³.

Oltre ad essere un metodo antidemocratico, utilizzare il controllo e le influenze politiche centrali e locali, questo modo di sviluppo ha creato anche la dipendenza dei bisognosi in merito alla “benevolenza” dei ricchi.

Tuttavia, è giusto ricordare, che in alcuni casi, la crescita economica, come mezzi di misurare e di incoraggiare il processo di sviluppo umano ha effettivamente lavorato per il bene della popolazione.

La dimensione economica del processo di sviluppo nello Sri Lanka è certamente un fattore importante e cruciale per gli enti locali e lo sviluppo personale, tuttavia non poteva essere l'unico fattore determinante nel processo di sviluppo, perché le decisioni su dove e come investire i fondi stanziati dalle organizzazioni internazionali di finanziamento devono essere effettuate sulla base, di una risposta diretta alla volontà e le esigenze dei cittadini stessi.

Nel 1990 lo United Nations Development Programme ha pubblicato il primo *Human Development Report* (HDR), che analizza lo stato dello sviluppo nei diversi paesi del mondo e raccomanda l'utilizzo di nuovi metodi di valutazione e di implementazione dello sviluppo umano.

Uno dei metodi per valutare lo sviluppo umano si basa sui principi definiti dal premio Nobel Amartya Sen, che ha teorizzato lo sviluppo come la misura delle “libertà” o delle “capaci-

³ L. CARRINO, *Comunità locali, istinti e sviluppo umano*, https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:CWMuVVQp418J:www.gbv.de/dms/casalini/08/08401780.pdf+luciano+carrino+Comunit%C3%A0+locali+istiti+e+sviluppo+umano&hl=it&gl=it&pid=bl&srcid=ADGEEShCWQajrPMzbg1m3Urnhlr4M4t1km8hgPoakuY7aUrQarUg83ALcTK9FkDu_TQFUD8v-KVpXrCsVe_UOp3_1rkXzZq6HzoPL4nyMgeSNowocBODNXI7CYiKVQSc339GcHLeKPY&sig=AHIEtbS_28xUcb-TEIjfociL4Ew3SlhQyw

tà” che le persone devono possedere per promuovere o per raggiungere gli obiettivi che stanno loro a cuore.

Sen vede la povertà come la mancanza di capacità, e non solo come la mancanza di reddito e di beni, e pertanto sostiene che il vero sviluppo sia quello che conferisce alle persone capacità «vedere lo sviluppo in termini di aumento delle libertà sostanziali dirige l’attenzione a quei fini che rendono lo sviluppo importante, piuttosto che ad alcuni dei mezzi che, giocano una parte fondamentale nel processo ...lo sviluppo ha bisogno che siano rimosse le fonti principali di non libertà: la povertà così come la tirannia, scarse possibilità economiche e la privazione sociale sistematica»⁴.

L’UNDP nel suo rapporto chiama queste libertà di scelta e, per definizione, il processo di queste persone. Gli ingredienti fondamentali a questo fine sono la capacità di avere una vita lunga e sana, la possibilità di avere accesso alle conoscenze e alle risorse necessarie per raggiungere uno standard decente di vita. Questi elementi di base sono la chiave per avere accesso ad altre opportunità per soddisfare i bisogni umani. Le componenti aggiuntive sono: la possibilità di scelta politica ed economica e la libertà sociale di essere creativi e produttivi e di godere di rispetto e dei diritti umani garantiti. Questi elementi sono stati definiti dall’UNDP come un nuovo metodo per misurare lo sviluppo umano «lo sviluppo umano ha due facce: la formazione di capacità umane quali migliore salute, conoscenze e competenze, e l’uso che le persone fanno delle capacità acquisite per il piacere, per obiettivi di produttività o per essere attive negli affari culturali, sociali e politici»⁵.

Uno di questi metodi di sviluppo è stato lo sviluppo endogeno, che è il mezzo per realizzare un partenariato sociale, culturale ed economico della società periferiche, sulla base di rivitalizzazione di tradizioni, il rispetto per l’ambiente, l’inclusione delle persone che sono state escluse dal processo educativo, un

⁴ A. SEN, *Development as Freedom*, Anchor books, USA, 2000

⁵ UNDP *Human Development, Report*, Chapter 1, 2008

sistema economico e sociale, tramite la costruzione di reti in modo da produrre e fabbricare di merci sulla base di conoscenze locali e le risorse locali.

Questo metodo di sviluppo accorda l'autorità di decidere, sulla popolazione locale, i beneficiari, gli attori locali, e allo stesso tempo dà la responsabilità per l'attuazione e la funzionalità del processo. Luciano Carrino definisce le basi di questo metodo:

per tornare alla definizione proposta, essa serve dunque a ricordare che lo sviluppo non cade dall'alto e non deriva da meccanismi misteriosi. E' il prodotto delle azioni degli umani che si organizzano in società perché così possono ottenere molte più soddisfazioni e possono combattere meglio il disagio, la sofferenza e la paura. ... la società, e non il singolo individuo, è il soggetto dello sviluppo. Ma la società non è separabile dagli individui che la compongono⁶.

Tuttavia è responsabilità della comunità locale, organizzarsi e cercare il suo sviluppo, senza aspettare che siano i governi a conferire queste "libertà" o, come le chiama l'UNDP, scelte. Le comunità periferiche, per quanto non particolarmente influenti sul piano politico nazionale, sono tra quelle che hanno più bisogno di questo tipo di sviluppo.

Lo sviluppo endogeno è definito come un sistema *bottom-up* in cui le decisioni e le idee sono state eseguite considerando i bisogni del territorio e sono trasmesse ai centri di potere e di influenza del Paese. Lo sviluppo endogeno è una modalità di gestione civile, il metodo più democratico e paritario di influenzare le procedure dello sviluppo.

Secondo Carrino:

E' preferibile adottare l'espressione "sviluppo partecipato" invece di "sviluppo democratico", per mettere in evidenza che questa prospettiva riguarda tutte le società del mondo, non solo quelle che hanno adottato i meccanismi della democrazia parlamentare. La globalizzazione

⁶ L. CARRINO .*Comunità locali, istinti e sviluppo umano*, op. cit.

sembra aver reso irreversibile questo processo e il desiderio di partecipazione (o di uscire dalla marginalità e dall'esclusione) si manifesta in tutte le società. In Occidente si è abituati ad associare la partecipazione alla democrazia⁷.

Questo lavoro di ricerca, intende dimostrare la stretta correlazione tra la libertà personale e gli buone pratiche di *governance* e il effetto che hanno sul processo di sviluppo umano.

Come già considerato, lo sviluppo umano è un oggetto complesso e talvolta contraddittorio e non c'è alcuna "ricetta magica", che potrebbe risolvere tutte le situazioni e le esigenze. Ogni società deve scegliere i modi ei mezzi con i quali svilupparsi. Tuttavia, il coinvolgimento di partner internazionali, la cooperazione e il sostegno della comunità internazionale è fondamentale e importante per lo sviluppo dei paesi poveri.

5.2.2 I principi e le caratteristiche di cooperazione internazionale per lo sviluppo umano

Il modo in cui i programmi di cooperazione hanno funzionato per molti anni è stato: i Paesi ricchi industrializzati, con *surplus* monetario, spesso con un senso di colpa e con un senso cinico di affari capitalisti, organizzando progetti di cooperazione allo sviluppo nei paesi poveri e stabilendo gli oggetti e le questioni fondamentali verso cui indirizzare i progetti di cooperazione di sviluppo, definivano anche i temi e le questioni fondamentali relativi allo sviluppo dei progetti di cooperazione. Pertanto, la creazione di un sistema elitario, un *top to bottom* rappresentava un metodo del processo decisionale in materia di cooperazione internazionale.

La definizione di questo tipo di cooperazione è "la cooperazione centralizzata" cioè la cooperazione tra i governi dei paesi donatori e dei paesi beneficiari. Nel suo libro "Perle e Pirati" discute di cooperazione nel tempo della Guerra Fredda e defini-

⁷ *Ibidem*

sce il modo con il quale la cooperazione è stata fatta fino agli inizi del 1990.

La cooperazione si svolse durante la guerra fredda, la quale, peraltro, fu caratterizzata dalle guerre calde degli Stati Uniti in Corea, in Vietnam e in altri paesi...Ciò che accomuna tutte le iniziative della cooperazione fu l'immenso squilibrio di potere tra gli attori dei paesi donatori, che avevano un peso politico, soldi, tecnologie ed esperti, e quelli dei paesi del sud contrattualmente molto deboli.

Quello che mancava, e nel tempo se ne sentirono gli effetti molto negativi, fu una reale dialettica negoziale che avrebbe potuto instaurarsi solo se fossero stati messi i termini della partecipazione sostanziale e del rispetto delle culture [...] al loro posto, invece furono messi in primo piano i temi dell'aiuto della solidarietà e della assistenza⁸.

Questo metodo di cooperazione ha fatto sì che le economie dei Paesi in via di sviluppo venissero strutturate e condotte sulle principali linee del sistema capitalistico americano: del libero mercato, la libera concorrenza. Nel corso della sua peggiore espressione questo modello di cooperazione, ha determinato sfruttamento delle risorse e della forza di lavoro locali, solo il funzione del bene dei partner internazionali che a loro volta pagano a basso costo i servizi e le materie prime acquisite. Durante gli anni Settanta e Ottanta la cooperazione internazionale è diventata un sinonimo di un rapido processo di industrializzazione del "Terzo Mondo" attraverso le imprese multinazionali. Questo processo accompagnato da un rapido fenomeno di urbanizzazione, ha distrutto posti di lavoro e mezzi di sussistenza nelle zone agricole locali, senza creare le opportunità equivalenti all'interno delle fabbriche.

Altri metodi di cooperazione si sono basati sulla cooperazione internazionale nei casi di crisi, nel caso di catastrofi naturali come terremoti, valanghe, e in casi del epidemie. La comunità internazionale vuole sempre inviare aiuto immediato e una assistenza professionale anche quando non viene fatta una richiesta

⁸ L.CARRINO, *Perle e Pirati. Critica della cooperazione allo sviluppo e nuovo multilateralismo*, Erickson, Trento, 2005, p. 40

specifica di aiuto da parte dei paesi colpiti, in molti casi estendendo l'aiuto non necessario e l'azione senza una possibilità di controllo centrale creando così molti danni. Un esempio è l'invio di carichi di medicine scadute e di apparecchiature la cui utilizzazione era impossibile. Questo metodo di cooperazione internazionale è noto per aver causato una tendenza di "esistenza sostenuta" in cui le popolazioni locali che sono stati colpiti dalle catastrofi diventano dipendenti dall'aiuto e dal sostegno finanziario della Comunità Internazionale, senza cercare di riqualificare i propri mezzi di sostentamento e le proprie condizioni di vita.

Nel caso dello Sri Lanka dopo lo tsunami nel 2004 questo fenomeno sociale è stato particolarmente avvertito.

Durante gli anni Novanta, i movimenti di protesta civile e socialmente consapevoli, hanno acquisito sempre più di influenza e di potere in varie parti del mondo.

Questi movimenti, con l'aiuto di ricercatori e di esperti, come pure di operatori professionalmente competenti in materia di assistenza internazionale, hanno contribuito a sottolineare il fatto che la cooperazione internazionale centralizzata, non sia stata un reale beneficio per i Paesi e per le persone a cui i progetti erano destinati.

A partire dal 1990, una serie di convenzioni internazionali hanno iniziato a definire la cooperazione internazionale come un elemento di sopravvivenza importante per la sopravvivenza di questo pianeta. Nasce così un nuovo modello di cooperazione: la cooperazione decentrata. In questo modello la cooperazione si realizza tra le autorità locali, enti locali, le organizzazioni civili locali, la comunicazione e collaborazione tra di loro senza il coinvolgimento degli interessi nazionali, senza il coinvolgimento governativo, o le industrie multinazionali. Questo nuovo sistema di cooperazione naturalmente ha bisogno di modifiche delle leggi nazionali e più importante, di un cambiamento nel modo di pensare da parte di persone coinvolte nel processo di cooperazione e sviluppo. Entrambi i donatori e le beneficiari devono riadattare il loro modo di fare le cose.

Per quanto non sia un sistema a prova di errore, questo modello può risolvere alcuni problemi della cooperazione centralizzata. Dunque, se il sistema di cooperazione centralizzata non funziona e ha come conseguenza che i ricchi diventano sempre più ricchi e i poveri sempre più poveri, e se la cooperazione decentrata presenta dei limiti nel modo in cui viene implementata, occorre chiedersi qual è il modo migliore per “fare” sviluppo umano. Come possiamo aspirare ad un mondo che possa sostenere la sua popolazione in sicurezza se non riusciamo a trovare il modo giusto per farlo?

Un sistema di attuazione della cooperazione decentrata, che cerca di superare i problemi iniziali, è il “sistema quadro”, di questo ne è un esempio ART GOLD⁹, che riunisce i diversi partner del governo locale quali gli attori locali pubblici e privati, le organizzazioni, i beneficiari ed i partner internazionali in una collaborazione congiunta all’interno di progetti correlati tra loro.

Questo sistema si basa sul principio che i beneficiari sono coloro che devono decidere di cosa hanno bisogno, e devono essere gli stessi a suggerire una possibile soluzione ai loro problemi.

5.2.3 Sri Lanka: una breve descrizione

Il ministero del Turismo in Sri Lanka ha pubblicato il seguente documento che fornisce una breve descrizione dell’isola:¹⁰

Dimensioni: 65.525 kmq

Posizione: Un isola al largo delle coste sud-orientali dell’India, 880 km a nord dell’equatore, nell’Oceano Indiano.

Capitale storica: Sri Jayawardenepura

Capitale Commerciale: Colombo

⁹ <http://www.cooperazioneallosviluppo.esteri.it/>

¹⁰ www.srilankatourism.org

Governo: lo Sri Lanka è una nazione libera, indipendente e sovrana. Il potere legislativo è esercitato da un Parlamento, eletto su base proporzionale. Un Presidente, che è anche eletto dal popolo, esercita il potere esecutivo e di difesa. Lo Sri Lanka ha un sistema multipartitico, e i cittadini votano per eleggere un nuovo governo ogni sei anni.

Popolazione: 20.926.315 milioni (stima luglio 2007)

Densità: 309 abitanti per kmq

Aspettativa di vita alla nascita: 74 femmine, 64 maschi

Tasso di alfabetizzazione: 91,8%

Lingue: Cingalese, Tamil e Inglese sono ampiamente parlate in tutto lo Sri Lanka, con l'eccezione dei villaggi più remoti dove essersi parla solo Sinhala o solo Tamil.

Gruppi etnici: Cingalese 74%; Tamil 18%; Musulmano 7%; Burghere (discendenti di colonizzatori olandesi e portoghesi) e altri 1%

Religioni: Buddismo 70%; Induismo 16%; Cristianesimo 7%; Islam 7%

PNL pro capite annuo: US \$ 870

Produzione industriale: gomma, tè, noci di cocco e altri prodotti agricoli di base; abbigliamento, cemento, raffinazione del petrolio, tessili, tabacco.

Produzione agricola: riso, canna da zucchero, cereali, legumi, semi, radici, spezie, tè, caucciù, noci di cocco; latte, uova, pelame, carne.

Questi fatti e cifre pubblicate ufficialmente dal ministero del Turismo non menzionano i problemi finanziari e sanitari dello Sri Lanka, né rendono pubblici i limiti del sistema di governo ed il fatto che lo Sri Lanka è stato in una situazione costante di guerra per più di 20 anni. La guerra civile ha causato grande distruzione e sofferenza, un elevato numero di morti e la presa di potere da parte di un regime quasi militare.

Un'immagine diversa dello Sri Lanka è disegnata dalle organizzazioni di monitoraggio internazionali che, pur avendo fiducia nella popolazione del Paese e pur con la volontà di aiutare il Paese a progredire e a migliorare la sua situazione gene-

rale, stanno criticando le politiche di governo. Un rapporto in questo senso è stato pubblicato dall'organizzazione Oneworld e aiuta a chiarire alcune delle questioni più problematiche che lo Sri Lanka si trova oggi ad affrontare¹¹.

In relazione agli obiettivi di sviluppo del Millennio lo Sri Lanka presenta gli indicatori di sviluppo più avanzati dell'Asia meridionale. In particolare, il Paese ha ridotto i livelli di mortalità materna e infantile attraverso un'efficace rete di comunità e di operatori sanitari, ha raggiunto un'elevata aspettativa di vita, e quasi il 100% di livello di alfabetizzazione per entrambi i sessi.

Nonostante ciò, ci sono profonde disparità a livello regionale. Un'analisi recente sulla povertà condotta dalla Banca Mondiale, afferma che: l'80% della popolazione nazionale, e l'88% dei poveri, vive in aree rurali. Gran parte della ricchezza del paese e dell'attività economica sono concentrate nella provincia occidentale, dove la crescita è da 2 a 3 volte più veloce rispetto al resto del paese¹².

Il Programma Alimentare Mondiale (PAM) ha inserito il Paese nell'elenco dei "punti caldi della fame nel mondo". Questo è in parte dovuto al fatto che il Paese non è in grado di produrre abbastanza riso per il fabbisogno nazionale, ed in parte è causa delle povere condizioni delle infrastrutture per la distribuzione di cibo. Le tasse di importazione sul riso sono state rimosse e il governo dipende ora dalla Birmania e dalla Thailandia.

Metà della popolazione consuma meno calorie rispetto alla razione giornaliera raccomandata e la malnutrizione colpisce il 29% dei bambini. Con l'aumento dei prezzi alimentari che sta creando grandi difficoltà, il governo ammette che livelli critici di malnutrizione acuta potrebbero compromettere la reputazione dello Sri Lanka in materia di salute e istruzione.

¹¹ <http://uk.oneworld.net>

¹² <http://uk.oneworld.net> - Obiettivi di sviluppo del Millennio in Sri Lanka

L'intensificarsi della guerra civile crea un contesto difficoltoso per affrontare una potenziale crisi alimentare, soprattutto in quanto le zone che producono un *surplus* di riso coincidono con quelle di conflitto. Un recente rapporto del PAM afferma che il conflitto presenta una grave minaccia per la sicurezza alimentare generale.

Il cambiamento climatico ha accentuato ancora di più i timori riguardo alla sicurezza alimentare, considerate le previsioni di diminuzione della produzione agricola e la crisi idrica. I coltivatori di riso hanno già aggiustato i tempi del ciclo di semina in risposta al cambiamento nelle dinamiche dei monsoni e stanno sperimentando varietà di riso che possano fare fronte ad una scarsità di acqua e ad un elevato livello di salinità del suolo. Inondazioni hanno distrutto il 2,5% dei raccolti nei primi mesi del 2008.

Lo Sri Lanka è afflitto da oltre due decenni da una guerra civile tra il suo Governo ed un gruppo separatista conosciuto come "le Tigri di Liberazione del Tamil Eelam" (LTTE). L'origine del conflitto si trova in una lunga storia di rancori tra la maggioranza cingalese e buddista, e la più grande minoranza tamil, prevalentemente indù. Il conflitto aperto è scoppiato nel 1983, con il LTTE che chiedeva l'indipendenza della parte nord-orientale del paese. Oltre 70.000 persone sono state uccise durante la guerra e grandi superfici di terre fertili sono ancora costellate da mine e ordigni inesplosi.

Molti hanno osato sperare che, con la tragedia dello tsunami del 2004, che è costata la vita a 35.000 persone, un nuovo spirito di riconciliazione venisse ad unire il paese. Per qualche settimana, nel giugno 2005, è sembrato che queste speranze potessero realizzarsi con la firma sia da parte del LTTE che del governo dello Tsunami Joint Mechanism, dell'accordo che stabiliva le procedure per la gestione comune dei fondi dell'aiuto, al fine di superare i timori dei donatori nel trattare direttamente con la LTTE. Comunque, la firma dell'accordo era stata molto discussa ed è stata poi dichiarata incostituzionale dalla Corte suprema dello Sri Lanka.

Il contesto storico dello Sri Lanka dimostra che l'isola, posizionata in un punto strategico dell' Oceano Indiano, ha attirato diverse potenze coloniali per la conquista e il controllo del territorio.

I Cingalesi sono arrivati nello Sri Lanka nel VI secolo a.C., probabilmente dal nord India. Il buddismo è stato introdotto verso la metà del terzo secolo a.C., ed una grande civilizzazione ha dato vita alle città di Anuradhapura - intorno al 200 a.C. - ed di Polonnaruwa nel 1070. Nel secolo XIV, una dinastia dell'India meridionale ha preso il potere nel nord e vi ha stabilito un regno tamil. Le richieste provenienti dall'LTTE per uno stato indipendente nel nord dell'isola si basano sulla storia e sui resti del vecchio regno tamil.

Lo Sri Lanka è stato occupato dai portoghesi nel XVI secolo e dagli olandesi nel XVII; l'isola è poi passata sotto controllo britannico nel 1796, diventando una colonia della corona nel 1802, ed è stata unita al dominio britannico dal 1815. Come Ceylon, è diventato indipendente nel 1948; il suo nome è stato cambiato in Sri Lanka nel 1972. Le tensioni tra la maggioranza cingalese e i separatisti tamil sono iniziate con la guerra del 1983.

Dopo aver trascorso sei settimane in Sri Lanka per svolgere la ricerca e le riprese per il documentario sono stato in grado di comprendere, con l'aiuto della popolazione locale - agenti di sviluppo locale, funzionari del governo, vari cittadini - un problema grave che ha delle conseguenze negative sulla vita della popolazione, ovvero la mancanza di un sistema di *governance* organizzato e moderno. Pur definendosi con orgoglio uno stato libero e sovrano, il Governo dello Sri Lanka non è stato in grado di costruire un sistema moderno di *governance*. Così, 60 anni dopo l'indipendenza, tracce del vecchio sistema britannico sono ancora molto evidenti nella vita quotidiana dei cittadini del paese: una burocrazia ingombrante, infrastrutture stradali sorpassate, un sistema politico complesso e gerarchico, con strutture che non sono in grado di comunicare l'una con l'altra. La popolazione dello Sri Lanka, secondo i risultati della mia ricerca, è meno ostacolata dalla guerra civile, che dall'eredità di 500

anni di dominio straniero. Sembra che lo Sri Lanka non abbia ancora trovato la sua strada come paese indipendente e democratico. I militari e la polizia controllano fortemente la vita nelle città e nelle campagne. I giornalisti e le persone che osano parlare liberamente criticando il governo rischiano la censura e, in alcuni casi, la vita.

Il popolo dello Sri Lanka ha imparato ad obbedire all'*elite* di potere, sia essa locale o straniera: in pratica, la maggior parte degli abitanti di questa isola ha adottato un modo di vita sottomesso, che almeno garantisce la loro sicurezza personale quando hanno a che fare con il potere. Il film che accompagna questa tesi mostrerà alcune dei fenomeni riscontrati.

5.2.4 Gli obiettivi della ricerca documentaria e la metodologia

Durante il mio periodo di permanenza in Sri Lanka, sono stato supervisionato e consigliato dalla squadra locale di AGSL guidata da un *International Technical Advisor* dell'UNDP per AGSL, e direttamente assistito un responsabile dell'Area manager AGSL. La mia attività, svolta nella provincia meridionale dello Sri Lanka, si è sviluppata secondo le seguenti fasi:

- Ricerca e conoscenza del territorio: questa fase è stata fondamentale per il mio progetto in quanto non disponevo di molte informazioni sui progetti di AGSL prima del mio arrivo.

Prima dello stage avevo trovato poco materiale interessante, che mi avrebbe potuto formare ad una conoscenza approfondita dei vari progetti di AGSL nella regione meridionale. C'era del materiale meno conosciuto che discuteva e spiegava le difficoltà e le situazioni problematiche in cui AGSL si trova ad operare. Le prime informazioni chiare sulla metodologia di azione che ART GOLD ha attuato in Sri Lanka riguardano le seguenti fasi:

- Identificare i bisogni e le aspirazioni della popolazione locale in termini di sviluppo umano, utilizzando i metodi della ricerca-azione partecipativa.

- Ideare e pianificare delle modalità per soddisfare questi bisogni con la partecipazione attiva dei diversi attori locali e dei beneficiari.

- Trovare fonti di finanziamento per le attività programmate.

- Coordinare le attività della cooperazione internazionale e locale e dei vari partner

Durante le prime due settimane, ho condotto una serie di incontri con i vari membri del team locale di AGSL, e con alcuni altri attori dei progetti di sviluppo, cercando di raccogliere più informazioni possibili sui progetti in cui loro sono coinvolti. Ho cercato di capire i punti di forza e le debolezze di tali progetti e, soprattutto, ho cercato di identificare le attività che potevano essere filmate.

Anche se a questo punto della ricerca ho avuto la collaborazione di tutto il team AGSL, che ha risposto alla maggior parte delle mie domande e richieste, ritengo di dover sottolineare i limiti della ricerca che ho condotto.

Questo documentario è stato realizzato grazie alla gentile ospitalità di UNDP Sri Lanka e del programma ART GOLD, e non come un documentario di ricerca autonomo¹³. Questo ha fatto sì che dovessi accettare le informazioni fornitemi dal team AGSL, senza poter confrontare i dati con altre fonti.

Nonostante l'idea iniziale concordata con i miei tutor fosse quella di concentrarmi su una storia centrale attraverso la quale il documentario potesse presentare i vari aspetti della attività di AGSL, è stato chiaro sin dall'inizio che il film non si sarebbe potuto basare su un unico progetto locale. Il programma AGSL nel sud del paese è attivo in vari settori: *governance*, sviluppo dei Centri di Comunità, sviluppo economico, istruzione, sanità e servizi igienico-sanitari, conservazione del patrimonio locale, cultura e turismo.

Per rappresentare fedelmente la complessa attività del programma ART nello Sri Lanka in un documentario sarebbe stato molto difficile concentrarsi solo su uno o due di questi settori.

¹³ <http://www.universitasforum.org/index.php/ojs/article/view/16/58>

Durante la ricerca ho effettuato anche alcune visite ai capofila dei progetti locali, un mezzo che ho trovato molto efficace per raccogliere informazioni su come effettivamente i progetti vengono messi in pratica. Durante queste visite ho incontrato i diversi beneficiari del progetto, nonché alcuni degli attori locali principali, come il segretario generale del governo regionale, i funzionari del governo locale, i rappresentanti dei consigli locali di finanziamento e professori universitari. Ho incontrato i vari rappresentanti dei progetti locali, nonché il rappresentante dei donatori internazionali nel sud della Provincia.

Purtroppo queste missioni di ricerca sono state limitate per ragioni di tempo e di disponibilità degli attori stessi nelle date prescelte.

Questa parte della ricerca è stata condotta intervistando le varie persone sopraccitate. La scelta delle persone per mie interviste che hanno preceduto le riprese si è basata sul tentativo di presentare equamente, nel documentario, ognuno dei diversi gruppi di persone, dando a tutti la possibilità di esprimere le proprie opinioni. Le interviste sono state registrate e successivamente trascritte, diventando così la base per la sceneggiatura del filmato. Le interviste sono state in parte strutturate ed in parte aperte: le persone intervistate hanno potuto raccontare liberamente anche questioni che non erano direttamente collegate al programma AGSL e ai vari aspetti dello sviluppo umano dei progetti.

In linea con i principi della ricerca partecipativa ho chiesto alle persone intervistate di sottolineare i punti di forza e di debolezza del progetto nel quale sono coinvolti o, nel caso fossero effettivi beneficiari, di definire chiaramente le loro esigenze e i problemi che si trovano ad affrontare nel tentativo di soddisfare queste esigenze.

Ancora una volta devo sottolineare i limiti della ricerca condotta in quanto ho percepito nelle risposte dei funzionari AGSL una certa riluttanza a discutere i punti deboli del loro programma (con l'eccezione dell'International Technical Advisor che ha acconsentito a mettere in luce alcuni limiti del programma). Ho riscontrato questo atteggiamento di non voler discutere dei

problemi con un ricercatore esterno anche nel resto delle persone intervistate, ed è evidente anche nel film.

Nelle fasi successive della produzione, come parte del metodo partecipativo, ho fatto il montaggio di alcune delle scene e le ho presentato alle persone intervistate.

Le persone sono state invitate a suggerire temi e idee per il film, ad indicare quello che loro avrebbero voluto vedere, quello che effettivamente rappresentava la loro situazione e il loro punto di vista. Tuttavia erano stati contrari a sottolineare i punti deboli della mia narrazione, preferendo rivolgermi dei complimenti per il mio lavoro. Questo processo mi ha aiutato a scoprire nuove prospettive per la storia e ad approfondire la mia conoscenza del modo complesso in cui le persone dello Sri Lanka trattano gli stranieri che visitano il loro paese e che li lavorano.

Rami Andrei Rodan , febbraio 2009

5.3 Partnering as a Strategy Toward Sustainable Development

Charlie Zeidan

*Partnering is easy to talk about
but invariably somewhat harder to undertake...*

World Vision JWG¹ as well as WV International² has three main ministries represented in development, relief and advocacy. The development component occupies the majority of the Area Development Programs in the West Bank. World Vision adopted a unique developmental approach with the goal of child wellbeing within their families and communities, especially the most vulnerable. This approach is aiming at achieving the sustainability of the child wellbeing. Partnering and promoting the capacity of locally-based organizations is the strategy to realize the sustainable development. This paper addresses the partnering approach adopted by WV. It is worth introducing the concept of sustainability, before displaying the partnering as a strategy towards sustainability.

5.3.1 Sustainability

There are several definitions for sustainability. These definitions are dependent on the degree to which the concept is seen as relevant, to a specific domain or broadened to include the areas of social justice and other human activities. One of the most broadly accepted definitions was developed in 1987, when

¹ World Vision Jerusalem, West Bank, Gaza website: <http://beta.wvi.org/jerusalem-west-bank-gaza>

² World Vision International website: www.wvi.org

the World Commission on Environment agreed on a definition of sustainable development as development that meets the needs of the present, without compromising the ability of future generations to meet their own needs.

An operational notion of sustainability is captured in the larger context of the sustainability of society, the economy as well as the maintenance of the environmental services. The concept of sustainability is very rich, indeed, if this threefold context is adopted. Sustainability is a discursive outcome of the contending articulated concerns of society, those involved in the economy and those anxious about the status of the environment. Therefore, its definition is a dynamic one.

Partnering at WV Development Approach

Partnering is the strategy to reach the WV goal of the child wellbeing, within families and communities, especially the most vulnerable. It is aimed at having constructive engagement with the four social solidarities as explained in the following diagram:

<p>Community representatives Parents, Children, Mukhtars (cline representatives)</p>	<p>Government / Public Sector MOE, MOH, MOSA, MOLG, MOA and MOL local representatives</p>
<p>Private Sector Southern Electric Company, Small Scale Local Businesses</p>	<p>Civil Society Organizations Local CBOs, National GOs, Village Councils</p>

The integrated programming model (IPM) WV developmental approach is based on partnering. IPM critical path, which is the process through which IPM is brought into action, is preceded by the assessment which is an integral part of the process.

The critical path has eight steps, each of them is conjugated to partnering procedural step as follows:

Who are We? → Scoping

Understanding the challenge; gathering information; consulting with stakeholders and with potential external resource providers; building a vision of/for the partnership, delivering messages on WV.

Who are you? → Identifying

Identifying potential partners and - if suitable - securing their involvement; motivating them and encouraging them to work together.

What is already being done? → Building

Partners build their working relationship through agreeing the goals, objectives and core principles that will underpin their partnership based on what have been achieved.

What more can be done? → Planning

Partners plan program of activities and begin to outline a coherent project.

*What will we do together? Who will contribute what?
→ Managing and Resourcing*

Partners explore structure and management of their partnership medium to long-term. Partners (and other supporters) identify and mobilize cash and non-cash resources.

*How do we manage together? How do we transition together?
→ Implementing*

Once resources are in place and project details agreed, the implementation process starts - working to a pre-agreed timetable and (ideally) to specific deliverables.

5.3.2 Benefits of Partnership

Innovative approaches to the challenges of sustainable development and the hopes of ending global poverty.

- **A range of mechanisms** enabling each sector to share their own specific competencies and capacities in order to achieve both common and complementary goals more effectively, legitimately and sustainably than when each sector operates separately.

- **Access to more resources** by drawing on the full range of technical, human, knowledge, physical and financial resources found within all sectors.

- **Dynamic new networks** offering each sector better channels of engagement with the wider community and greater capacity to influence the policy agenda.

- **Greater understanding** of the value, values and attributes of each sector thereby building a more integrated and a more stable society

5.3.3 Obstacles to Partnering

SOURCE OF OBSTACLE	EXAMPLE
GENERAL PUBLIC	<ul style="list-style-type: none"> • Prevailing attitude of scepticism • Rigid / preconceived attitudes about specific sectors / partners • Inflated expectations of what is possible
NEGATIVE SECTORAL CHARACTERISTICS (ACTUAL OR PERCEIVED)	<ul style="list-style-type: none"> • Public sector: bureaucratic and intransigent • Business sector: single-minded and competitive • Civil society: combative and territorial
PERSONAL LIMITATIONS (OF INDIVIDUALS LEADING THE PARTNERSHIP)	<ul style="list-style-type: none"> • Inadequate partnering skills • Lack of belief in the effectiveness of partnering
ORGANISATIONAL LIMITATIONS (OF PARTNER ORGANISATIONS)	<ul style="list-style-type: none"> • Conflicting priorities • Competitiveness (within sector) • Intolerance (of other sectors)
WIDER EXTERNAL CONSTRAINTS	<ul style="list-style-type: none"> • Local social / political / economic climate • Scale of challenge(s) / speed of change • Inability to access external resources

5.3.4 Key Partnering Principles

EQUITY

What does ‘equity’ mean in a relationship, where there are wide divergences in power, resources and influence? Equity is not the same as ‘equality’. Equity implies an equal right to be at the table and a validation of those contributions that are not measurable simply in terms of cash value or public profile.

TRANSPARENCY

Openness and honesty in working relationships are pre-conditions of trust - seen by many as an important ingredient of successful partnership. Only with transparent working will a partnership be truly accountable to its partner donors and other stakeholders.

MUTUAL BENEFIT

If all partners are expected to contribute to the partnership they should also be entitled to benefit from the partnership. A healthy partnership will work towards achieving specific benefits for each partner over and above the common benefits to all partners. Only in this way will the partnership ensure the continuing commitment of partners and therefore be sustainable.

Conclusion

Partnerships take a lot of efforts from all those involved. In particular, they often take a considerable investment of time to build the quality working relationships that underpin effective collaboration. The risk, here, is that sometimes this can lead to a focus on the partnership for its own sake, rather than for its capacity to deliver a useful program of work. Partnering is a mechanism for sustainable social, environmental and/or economic development, it is not an end in itself.

5.4 I saperi locali motore dello sviluppo umano. Il caso di ADECCAP in Santiago Atitlán, Guatemala

Ilaria D'Argenio

5.4.1 Introduzione

Questo lavoro parte dallo studio dell'esperienza dell'associazione comunitaria ADECCAP, *Asociación para el Desarrollo Comunitario del Cantón Panabaj*, fondata nel 2005 in Santiago Atitlán, nella conca del lago Atitlán, nell'altipiano occidentale del Guatemala. L'associazione nasce dalla necessità di organizzare e rappresentare le famiglie vittime della colata di fango che il 5 ottobre del 2005 seppellì l'abitato di Panabaj, frazione di Santiago Atitlán, provocando circa 200 morti.

Questo evento disastroso ha innescato una reazione di intenzionalità operativa che si configura come un processo di sviluppo umano locale integrato. Su questa linea, questo contributo mostra il risultato di un intervento realizzato nel marzo 2010. In quel periodo molto era stato già fatto o avviato dalla popolazione locale: il nuovo abitato di Chuk Muk era stato in buona parte realizzato, le opere di infrastruttura avviate e quasi tutta la popolazione aveva avuto una casa assegnata. Tutto ciò è stato possibile grazie all'impegno che ADECCAP, insieme alla popolazione e agli altri comitati locali, ha compiuto per uscire dall'emergenza che, purtroppo, è durata circa quattro anni, cioè finché gli alloggi provvisori di Panabaj non sono stati smantellati. Inoltre è stata intessuta una rete di relazioni con il governo e le sue istituzioni, e con la cooperazione internazionale. Tale rete ha spinto a compiere un grande sforzo per realizzare un partenariato capace di esprimere coerenza normativa e strategica, oltre che sostenibilità, attraverso una progettualità che dal livello internazionale è giunta a dialogare con il livello locale in modo inclusivo e partecipativo.

Il raggiungimento di questi risultati lo si deve in buona parte all'azione costante e incisiva di ADECCAP. La sostenibilità del processo di sviluppo si deve soprattutto alla calma, alla volontà della comunità maya *tzutujil* di Santiago e alla consapevolezza che senza l'apporto dell' ADECCAP qualsiasi azione sarebbe risultata estranea e quindi inutile. Tali considerazioni mi hanno portato ad individuare le buone pratiche dell'ADECCAP per la sostenibilità dell'esperienza, la valorizzazione sul territorio dell'attore locale e l'attivazione di un processo di sviluppo umano locale integrato. Tali caratteristiche si possono individuare nella capacità dell'organizzazione di farsi vettore della comunità e dei saperi locali, sia da un punto di vista culturale che decisionale; tali caratteristiche consistono nelle capacità di fare rete e coordinare con gli altri attori ad un livello di partenariato, e nell'avere una visione integrale e partecipativa dello sviluppo.

Sono questi i punti che si svilupperanno in questo articolo con l'intenzione di delineare il ruolo e l'azione dell'associazione e la volontà di affermare i saperi locali maya *tzutujil*.

5.4.2 La Comunità e la gestione dell'emergenza: visione integrale e partecipativa

L'azione di ADECCAP si può e si deve leggere attraverso l'analisi dei saperi locali, veri motori della ricostruzione. Sono la cultura, l'organizzazione sociale e l'esperienza, tramandata in forma orale, che influenzano la ricostruzione sin dal suo inizio nei passaggi fondamentali e ne determinano la sostenibilità.

ADECCAP nasce come organizzazione di base per affrontare il periodo successivo alla prima emergenza, cioè la ricostruzione. Al suo interno il meccanismo decisionale è fondamentale. Esso si esprime attraverso l'Assemblea (*Asamblea*), che sistematicamente, dall'ottobre del 2005, per tutto il periodo dell'emergenza, ogni sabato alle due del pomeriggio riunisce le famiglie che si sono associate in ADECCAP, per discutere e decidere le questioni più importanti. È un momento sociale fondamentale in cui la gente ascolta, esprime opinioni, si infor-

ma e poiché per prendere una decisione non è sufficiente la maggioranza, l'Assemblea dura fintanto che non si è raggiunta una posizione unanime. Questa forma di partecipazione rappresenta un formidabile strumento di coesione sociale e culturale, oltre che di espressione di un'unica volontà politica. E' l'*Asamblea* che interviene direttamente nelle decisioni formando delle commissioni e delegando. Tutto il movimento che gira intorno a ADECCAP e alle altre associazioni è assembleare. Oltre infatti all'assemblea di ADECCAP esistono assemblee generali che vengono convocate dal capo della comunità, il *cabecera del pueblo*, in cui interviene tutta la popolazione e decide di cose di interesse comune¹. Attraverso alcuni episodi si consolida all'interno della comunità, dell'associazione e del Municipio di Santiago, la consapevolezza che è possibile ottenere dei risultati se si è uniti per un unico obiettivo.

Questo obiettivo si viene man mano delineando e prende la forma di un progetto complesso in cui tutti gli aspetti della vita vengono contemplati, secondo le esigenze della popolazione *tzutujil*. Un progetto con pertinenza culturale, in cui molti aspetti della cosmovisione maya *tzutujil* trovano posto, a cui possiamo attribuire senza dubbio una visione integrale e partecipativa che combacia con la visione proposta dalla Comunità. Il processo di ricostruzione diventa un momento e una ragione di dialogo per la Comunità e tutti i soggetti coinvolti. Ciascuna famiglia ha contribuito con un'idea. Secondo le parole del Presidente di ADECCAP, Francisco Coché: "l'essenza di questo progetto è la società civile che lo ha preso tra le sue mani come uno strumen-

¹ Per esempio l'assemblea generale tenutasi per parlare della sicurezza della prima area individuata dal governo per la ricostruzione fu determinante per capire che il governo stava attuando una strategia che puntava esclusivamente a risultati immediati, funzionali alla campagna elettorale appena iniziata e non alla sicurezza della popolazione. Quella zona, situata a pochi metri dalla colata di fango del 5 di ottobre, fu infatti poi dichiarata a alto rischio idrogeologico dallo stesso governo attraverso l'istituzione preposta, la *Coordenadora Nacional de Desastre* (CONRED), portando a sospendere la già avviata costruzione di abitazioni. In questa vicenda il ruolo di ADECCAP come contrappeso alle scelte del governo ha scongiurato una ricostruzione pericolosa e non utile a una reale ripresa della Comunità. Fonte: Intervista a Benedetta Lettera.

to². E' importante qui evidenziare che la ricostruzione non è un evento che si limita concretamente a costruire delle case ma permette a più culture di dialogare su un piano di pari importanza. Questo è un risultato importante per tutte le parti coinvolte, che ha una forte valenza educativa sia per la comunità colpita che per le istituzioni nazionali e per la cooperazione internazionale. Ciascuno vi arriva da un percorso differente, ma è un incontro di vitale importanza, poiché è un'occasione concreta per la Comunità di Santiago per riaffermare l'importanza della cultura locale; inoltre permette alle istituzioni nazionali e alla cooperazione internazionale, che detengono e gestiscono i mezzi per la ricostruzione, di applicare le modalità che la conferenza di Parigi del 2005 ha offerto alla comunità internazionale come una reale svolta pacifica nella gestione degli aiuti, troppo spesso espressione di potere invece che di solidarietà.

5.4.3 Fare rete: *Pacto Social*

Il passaggio che permette a tutti gli attori di sedersi al tavolo della concertazione per delineare la ricostruzione è il *Pacto social* ossia un accordo che viene firmato il 23 marzo del 2007 tra lo Stato di Guatemala, il Municipio di Santiago Atitlán e la Comunità, con la presenza della *Procuraduría de los Derechos Humanos* come garante del compimento degli accordi³. Questo accordo si rifà a ciò che viene affermato nella Convenzione n.169 dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro sui popoli

² Intervista A Francisco Coché del 15.08.08

³ Il patto fu firmato dal Presidente e il Vicepresidente della Repubblica, dal *Gerente Nacional de Reconstrucción*, dal *Procurador de los Derechos Humanos*, dal Governatore di Sololá, dal Sindaco, dalla *Comisión de Reconstrucción* del COMUDE di Santiago Atitlán, dal *Cabecera del Pueblo* di Santiago Atitlán, dalla *Comisión de Plan Estratégico* del COMUDE, di Santiago Atitlán. Assisterono alla firma ministri della Repubblica, membri del corpo diplomatico, apparati di governo operanti nella ricostruzione e la comunità della cooperazione internazionale coinvolta nel processo, come AECID, PNUD, CESAL, AIN e FGT, che ha contribuito attivamente all'elaborazione del *Pacto*.

indigeni e tribali, a cui il Guatemala aderisce nel 1996, oltre che agli Accordi di Pace e alla Costituzione del Guatemala.

In esso si stabilisce che la ricostruzione è un impegno dello Stato e non di un'amministrazione di governo; che si deve mantenere un approccio integrato verso lo sviluppo della Comunità e che tutte le azioni si compiranno in una forma concertata e coordinata tra il Governo, il Municipio, la Comunità e gli attori della Cooperazione. Il *Pacto Social* è dunque il risultato politico più alto ottenuto per la ricostruzione, essendo il documento che regge il processo di ricostruzione, riconoscendo e formalizzando i meccanismi partecipativi, di decisione e implementazione delle azioni e la visione di promozione dello sviluppo integrato, che garantisce la qualità e la sostenibilità degli interventi.

Questo Patto è il risultato del ruolo preminente della comunità locale nel processo di ricostruzione. Con esso la stessa Comunità si impegna a rispettare la natura in forma integrale. Il tema della natura è molto sentito e delicato al tempo stesso perché le popolazioni spesso vivono in zone di alto rischio. Per questo lo Stato si impegna a costruire a Chuk Muk, individuato come luogo sicuro nella parte nord del municipio di Santiago. Il nome di questo luogo in *tzutujil* ne descrive la morfologia caratterizzata da terrazzamenti che degradano verso il lago. Per la gente questo è un luogo di grande forza e energia perché lì visse il primo popolo *tzutujil*. Secondo le profezie del calendario frutto della cosmovisione maya, nel 2012 terminerà un ciclo della storia e molte cose ritorneranno a essere, per questo ritornare a Chuk Muk per gli *Tzutujil* è il simbolo di una rinascita culturale. Nel patto sociale si stabilisce di rispettare le aree archeologiche come parte della convivenza con gli antenati e come potenziale produttivo. Anche l'urbanizzazione viene intesa secondo i criteri della comunità di indigena e così anche la salute, l'educazione, l'economia e tutti gli aspetti della vita secondo la cosmovisione maya che ha un approccio integrale alla vita e non settoriale.

Poste le premesse per la ricostruzione attraverso il *Pacto Social* tra il 2007 e il 2009, ADECCAP tesse una rete di relazioni con governo, PNUD, Fundación Guillermo Toriello, la ONG

spagnola CESAL, la Cooperazione Italiana e Universidad de San Carlos che permette di progettare e realizzare una prima parte degli insediamenti in Chuk Muk, con l'aiuto anche della manodopera della Comunità che si impegna a contribuire in questa forma alla ricostruzione.

5.4.4 La ricostruzione e i saperi locali: quanto i saperi locali hanno influito nella ricostruzione condizionando i vari ambiti e la relativa progettualità

Nelle dichiarazioni dei leader comunitari e dei vari componenti di ADECCAP che ho raccolto nel corso della mia ricerca, è esplicita l'intenzione di connotare culturalmente il processo di ricostruzione. I vari ambiti di intervento che vanno a comporre il quadro progettuale sono l'istruzione, l'educazione, l'ambiente, la politica, la medicina, l'economia, l'architettura. Attraverso ciascuno di essi si afferma un approccio partecipativo che nasce dalla consapevolezza che non c'è salvezza per gli *tzutujil* se non si lavora attivamente per affermare i propri saperi, fortemente destabilizzati e sminuiti dalla penetrazione della cultura occidentale.

Il rischio è che questa tendenza destabilizzante sia favorita attraverso la stessa cooperazione internazionale composta da vari attori, in parte già presenti sul territorio nazionale: cooperazione decentrata andalusa, cooperazione statunitense, norvegese, svedese, italiana, PNUD in collaborazione con il governo nazionale e locale guatemalteco, sia quello uscente che quello che insediatosi nel 2007, e attori locali come la ONG, FGT e la Università di San Carlos di Città di Guatemala. La collaborazione con la cooperazione internazionale e con il governo non sono semplici, ma attraverso numerosi sforzi da parte di tutti è stato creato un clima di collaborazione molto proficuo in cui ADECCAP insieme agli altri *comité* hanno fatto riferimento alla cultura locale come cultura orale che si rifà alla tradizione della cosmovisione maya. Preservare i valori di questa cultura vuol dire tenere presente che la Comunità, pur essendo entrata forte-

mente in contatto con la cultura occidentale, intende usare il progetto della ricostruzione per rilanciare lo sviluppo nella zona di Santiago, uno dei municipi più poveri del paese. La povertà è fatta non solo di uno scarseggiare di risorse economiche, che produce come effetto un notevole impatto ambientale dovuto alla deforestazione delle montagne per la costruzione di imbarcazioni e abitazioni e coltivazioni, ma anche di uno scontro con modelli culturali esterni che svislano la cultura locale. L'autostima, la consapevolezza di avere dei diritti in quanto cittadini di uno stato di cui, suo malgrado la popolazione di Santiago appartiene, sono parte dei valori che ADECCAP, insieme agli altri attori, intende promuovere nella società locale. Questo processo non può non passare per ogni aspetto della vita quotidiana che deve essere possibile riprodurre secondo le consuetudini, anche nel nuovo insediamento, recuperando e sostenendo i valori della tradizione che attraverso la riaffermazione dell'identità culturale permettono di trasmettere un forte rispetto ambientale e un approccio pacifico e tenace nel dialogo politico. L'idea di sviluppo di ADECCAP propone dunque di recuperare la tradizione e di usare i progetti per cambiare l'economia locale creando una sintesi tra tradizione e modernità. Il legame con la storia del popolo *tzutujil* si ripropone simbolicamente proprio all'inizio del processo di ricostruzione, nella scelta dell'ubicazione del nuovo villaggio. Questa cade su Chuk Muk, luogo dove risiedeva anticamente il primo insediamento *tzutujil*. Ritornare laddove esiste già una storia e una presenza *tzutujil* vuol dire poter stare strettamente a contatto con reperti archeologici e quindi con tracce di un passato che si vivifica attraverso il ritorno delle persone.

Per la Comunità è molto importante che le case in costruzione siano di una certa quadratura⁴, ma siano anche dislocate e assegnate rispettando il più possibile la vegetazione e la vicini-

⁴ Inizialmente, subito dopo la colata di fango il governo aveva cominciato a costruire frettolosamente una serie di abitazioni piccolissime e disposte a schiera senza alcun criterio di pertinenza culturale e di concertazione. La quadratura attuale è frutto di una trattativa tra il governo e la Comunità.

nanza dei gruppi familiari che non possono essere separati. Inoltre le zone archeologiche, secondo la progettazione urbanistica, devono essere salvaguardate.

La rinascita economica e culturale va di pari passo nella prospettiva di ADECCAP. Tra le principali fonti di reddito per la popolazione di Santiago vi sono l'agricoltura e la commercializzazione dei prodotti della terra. L'agricoltura soddisfa a malapena le necessità delle famiglie ed è fortemente schiacciata dalla competizione delle grandi organizzazioni che propongono anche un forte uso della chimica. La produzione e la vendita del caffè sono un'eccezione in un'economia regionale depressa. Per fare fronte a questa situazione molti agricoltori sostituiscono la coltivazione del mais e dei fagioli, in particolare, con quella del caffè. Questa tendenza porta con sé un impoverimento delle varietà delle colture e una dipendenza sempre maggiore dall'economia globale. Il singolo agricoltore, che in genere provvede alla sua sicurezza alimentare diventa un consumatore alla stregua di un abitante di città e concentra la sua produzione su una monocoltura in funzione delle esigenze del mercato. Questo implica da un lato la perdita di conoscenze legate a quelle colture e dall'altro una gran vulnerabilità da un punto di vista economico, dovuta alla dipendenza dal mercato per l'acquisto di prodotti necessari alla sussistenza.

Nella cultura tradizionale è sempre esistito un principio di solidarietà alla base di un commercio basato fondamentalmente sullo scambio che ha permesso la sussistenza, garantendo la sicurezza alimentare delle comunità. L'uso del denaro ha fortemente modificato questo tipo di relazione, ma l'idea di solidarietà rimane e a questa ADECCAP si rifà proponendo un commercio giusto che salvi il rispetto per la persona e anche il legame sacro con la natura, con la *Madre Tierra*, che oltre al rispetto per ecologia e ambientalismo include la dimensione spirituale, collante fondamentale per la cultura tradizionale. Inoltre ADECCAP, avendo ben chiaro il problema dell'impoverimento delle colture e della biopirateria (a opera di università, governi nazionali e stranieri, laboratori chimici e imprese farmaceutiche, beneficiari diretti e esclusivi della commercializzazione),

per difendersi dalla creazione di marche e brevetti che sottraggono l'uso di sostanze estratte dalla piante alle comunità che sempre le hanno usate, pensa alla creazione di una banca del seme che renda accessibile agli agricoltori i semi nativi.

Nello spirito di uno processo partecipativo e solidale è anche l'idea di una Cassa Comunitaria, ossia una banca, attraverso cui vengano filtrati gli investimenti produttivi nella comunità: in agricoltura, artigianato e ecoturismo⁵.

Cultura, istruzione, gestione del rischio

L'idea di sviluppo integrale che ADECCAP propone, evidenzia la mancanza di una politica di sviluppo in Guatemala che sia a favore delle popolazioni indigene. La conseguenza di questa assenza si osserva in un'educazione non pertinente dal punto di vista culturale ai criteri della cosmovisione maya, basata nel rispetto della natura come entità superiore di cui l'uomo è solo una parte. Insieme a questo si riscontra anche una mancanza di investimenti nel settore dell'educazione e di una volontà di lavorare con e per la cultura popolare. Questi fattori affiancati a scarse opportunità di lavoro e all'essere Santiago Atitlán uno dei municipi del paese colpiti da estrema povertà, contribuiscono all'impoverimento generale che spinge verso uno sviluppo disordinato che costringe le comunità a vivere in zone di alto rischio, come è avvenuto per Panabaj. L'educazione è un tema molto sentito e messo fortemente in discussione dato che attraverso l'educazione scolastica, così come attraverso la religione cattolica, nella società indigena sono penetrati, in forma di imposizione, dei valori molto distanti dalla cultura tradizionale che l'hanno fortemente attaccata e messa in crisi. I secoli di colonizzazione e di conversione in massa delle popolazioni, e più recentemente l'istruzione scolastica, hanno contribuito a scardi-

⁵ Il turismo è una voce importante per l'economia della zona di Atitlán che tuttavia ha una scarsa ricaduta a livello sociale e un forte impatto ambientale, per questo ADECCAP propone l'idea di ecoturismo nella comunità

nare il sistema creando una crisi d'identità e un conflitto tra la cultura locale e il modello culturale proposto dalle istituzioni di governo. Il modello culturale proposto dall'istituzione scuola non aderisce al contesto culturale degli studenti, anzi lo pone fortemente in discussione, esponendo le popolazioni indigene a una discriminazione culturale e sociale. Ciò che è avvenuto a Santiago nel 2005 è diretta conseguenza di questi fattori che continuano a agire tuttora e che ADECCAP sta cercando di evidenziare e correggere allo scopo di ristabilire un equilibrio tra sistemi di conoscenze che si sono contaminati ma che sono anche in forte contrasto e conflitto. ADECCAP e la Comunità rivendicano maggiore spazio decisionale e riconoscendo l'importanza di un'istruzione adeguata, propongono un modello scolastico differente in cui la lingua *tzutujil* e la cosmo visione maya siano veicoli di valori che appartengono alla Comunità, in cui questa si riconosce e di cui ha assolutamente bisogno dato che questi valori rimandano a un rapporto equilibrato e attento dell'uomo con la natura. Questa istanza nasce in forma chiara e diretta dalla Comunità in seguito alla scomparsa di Panabaj. La tragedia ha risvegliato un po' alla volta delle connessioni molto importanti tra la natura del luogo in cui sorgeva Panabaj, l'uso che se ne era sempre fatto e i toponimi della zona. La Comunità nel lungo processo di elaborazione del lutto ha ripercorso la storia dell'abitato di Panabaj, nato poche decine di anni fa in seguito all'espansione demografica di Santiago e alla penuria di spazi. A pochi chilometri dal centro di Santiago, alle pendici del vulcano Tolimán, vi era una zona agricola non abitata, dove il costo dei terreni era molto più basso e quindi costruire un'abitazione per la famiglia molto più accessibile. Queste condizioni hanno portato negli ultimi decenni allo sviluppo spontaneo di Panabaj come centro abitato da alcune migliaia di persone, tanto che il municipio vi aveva istituito degli uffici, vi era la scuola e un piccolo ospedale. Nella memoria dei sopravvissuti Panabaj stava crescendo come un centro florido e con buone prospettive per il futuro. Poi dopo il 5 di ottobre del 2005 la disperazione e la ricerca di una ragione alla tragedia hanno sviluppato, da una parte, un senso di rassegnazione e di colpa co-

me se Dio avesse voluto punire la gente per qualcosa che aveva fatto, e dall'altra il ricordo che Panabaj era sempre stato un luogo soggetto a inondazioni e frane, il suo nome che tradotto lo spagnolo vuol dire "sopra le pietre", lo sottolinea. Se fino ad allora gente non ne era morta era stato perché si sapeva che il luogo era pericoloso e che andava bene per la coltivazione ma non per ospitare un abitato. In questo momento fondamentale della presa di coscienza dell'errore compiuto, nasce anche la determinazione a non ripeterlo e a offrire alle proprie famiglie un futuro sicuro e libero da pericoli. In questi eventi possiamo individuare la motivazione principale che spinge la Comunità verso la consapevolezza che gli strumenti per costruire un'alternativa non sono all'esterno nelle mani del governo o di altre istituzioni ma al suo interno e che l'aiuto esterno serve ma non deve prevaricare ciò che la Comunità attraverso l'Assemblea decide di volta in volta.

Francisco Coché, presidente di ADECCAP, fa presente quanto sia complesso e difficile tutto il processo di ricostruzione anche in relazione al rapporto con l'esterno, ossia con il governo e con la cooperazione internazionale in quanto la Comunità non ha sempre potere decisionale, nonostante la sua determinazione a incidere nel processo e la consapevolezza di essere l'attore principale di esso. La cooperazione bilaterale tra paesi fa sì che i finanziamenti siano filtrati dal governo e spesso costa molto sforzo fare sì che questi arrivino alle comunità. Anche la cooperazione decentrata non è sempre esemplare perché si creano imposizioni attraverso degli accordi forzati con le istituzioni municipali, o perché esistono ONG che lavorano con maggiore attenzione al profitto che all'etica della cooperazione.

5.4.5 Conclusioni

Il processo di ricostruzione a Chuk Muk ha permesso a centinaia di famiglie di tornare ad una vita dignitosa dando soluzioni abitative adeguate e permettendo alle attività produttive di riprendere. Tutto ciò è stato realizzato in un contesto di pianifica-

zione urbanistica che costituisce il valore aggiunto di questa ricostruzione e che la rende un esempio nuovo di sviluppo osservato con interesse in America Latina.

Da un punto di vista politico e culturale questo processo ha dato voce a una parte importante della società guatemalteca che normalmente non viene interpellata né presa in considerazione poiché è ritenuta marginale. Le dichiarazioni raccolte nelle interviste ai leader comunitari e ai cooperanti sono state qui elaborate in un'analisi che permette di osservare questa piccola società di Santiago da molteplici punti di vista. I contenuti che emergono restituiscono un'immagine di società tutt'altro che marginale e inconsapevole del proprio ruolo nella ricostruzione. L'idea di sviluppo proposta ne è indicativa in quanto tiene presente l'istanza di preservare l'identità culturale, fa i conti con l'economia globalizzata e con i suoi effetti sul territorio di Santiago. Il forte messaggio ecologico che viene lanciato è profondamente autentico ed è parte della cosmo visione maya: rispetto per la Natura, senso di responsabilità per le future generazioni indicano il cammino verso un tipo di benessere sobrio da seguire, incoraggiare e sostenere. Il processo di sviluppo di Santiago Atitlán è una buona pratica di sviluppo umano integrato non solo per i risultati descritti o perché si può estendere ad altre aree del Guatemala, ma anche perché imbrocca la strada della pacifica risoluzione di contrasti sociali molto forti.

5.5 Economia sociale e su come questa influenzi lo sviluppo economico locale sul territorio

Ana Filipovska

5.5.1 Introduzione

Il tema dell'economia sociale è una specie di prisma a molte facce; soltanto con la forza dell'analisi possiamo far emergere la necessità di una nuova idea di politica sociale, di cittadinanza e di lavoro collettivo.

Il tema trattato in questa sede è ritenuto di grande importanza sia a livello nazionale che locale, anche per costruire, in un futuro prossimo, uno sviluppo economico sostenibile. Non è dunque possibile ignorare questo tema, se si vuole agire in modo innovativo e incidere sui problemi e sui pericoli che l'economia si trova oggi ad affrontare.

L'obiettivo del mio contributo è di individuare l'influenza dell'economia sociale sullo sviluppo economico locale del territorio. Partendo da uno stage nel campo dell'economia sociale, da me svolto in Québec, individuo qui gli aspetti di questa esperienza utili allo sviluppo economico locale dei Paesi Balcanici, precisamente della Macedonia. Analizzando le differenze fra la situazione politica, economica e sociale dei Paesi Balcanici e del Québec vorrei presentare una metodologia capace di contribuire allo sviluppo endogeno, integrato e sostenibile del territorio macedone.

Per economia sociale s'intende un'economia di mercato capace di venire incontro anche ad esigenze di giustizia sociale. L'obiettivo dell'economia sociale è quello di massimizzare il benessere sociale ed economico per un lungo periodo, in modo equo e sostenibile.

L'economia sociale si è sviluppata attraverso forme imprenditoriali, organizzative e giuridiche particolari come: cooperative, mutue, associazioni, imprese, organizzazioni sociali e fon-

dazioni. Tutte contribuiscono a un modello economico sostenibile in cui gli individui sono più importanti del capitale. Unendo redditività e solidarietà, l'economia sociale svolge un ruolo essenziale nell'economia permettendo la creazione di posti di lavoro di qualità e il rafforzamento della coesione sociale, economica e territoriale. Più in particolare, aiuta a riequilibrare tre endemici problemi del mercato del lavoro: la disoccupazione, il precariato e la conseguente esclusione sociale. Genera inoltre capitale sociale, migliora i tassi di occupazione, promuove la cittadinanza attiva, la solidarietà, la visione democratica dell'economia e appoggia lo sviluppo sostenibile, l'innovazione sociale, ambientale e tecnologica.

Per concentrarci sul benessere sociale, dobbiamo considerare come le politiche economiche correnti influiscono sulla crescita e sullo sviluppo per un lungo periodo. L'economia sociale potrà prosperare e svilupparsi soltanto se beneficerà di premesse e condizioni politiche, legislative e operative adeguate. Pertanto gli attori dell'economia sociale non dovrebbero essere soggetti all'applicazione delle stesse regole di concorrenza delle altre imprese e necessitano di un quadro giuridico certo, che permetta loro di operare su un piano di parità rispetto alle altre imprese¹.

È necessario, dunque, sviluppare programmi che offrano sostegno finanziario, informazione, consulenza e formazione, e semplificare il processo di costituzione di tale tipo di imprese (ad esempio riducendo i requisiti di capitale iniziale per le società), al fine di aiutarle a fronteggiare un'economia sempre più globale, peraltro attualmente colpita dalla crisi finanziaria.

Bisogna, inoltre, promuovere il dialogo fra le istituzioni pubbliche e i rappresentanti dell'economia sociale a livello nazionale e comunitario per stimolare la comprensione reciproca e promuovere le buone prassi, "sostenere" il riconoscimento delle componenti dell'economia sociale nell'ambito del dialogo sociale settoriale e intersettoriale e promuovere il processo di inclu-

¹ L.D. BARRET, *Doing Business with FYR Macedonia*, GMB Publishing, London, 2009

sione degli attori dell'economia sociale nella concertazione sociale e nel dialogo civile.

5.5.2 L'economia sociale come un modello da sperimentare nei Balcani

Per capire perché economia sociale risulti importante per lo sviluppo economico della zona balcanica, dobbiamo spiegare prima la situazione economica, sociale e politica².

Nel quadro dei paesi in transizione da economie pianificate al mercato, i paesi dell'ex Jugoslavia rappresentano un caso drammaticamente unico. Un sistema di economia mista e parzialmente aperta all'esterno aveva portato la federazione jugoslava ad avere fra i più alti tassi di crescita economica dell'Europa sud-orientale, iniziando il processo di riforma e transizione da una posizione di relativo vantaggio rispetto ai paesi limitrofi. L'economia jugoslava, peraltro, è stata strutturalmente dipendente da flussi di capitale esterno (in gran misura prestiti concessionali da parte delle istituzioni finanziarie internazionali), caratterizzandosi, anche nei periodi di maggior crescita, per un forte indebitamento ed una ridotta capacità di risparmio interno ed investimento.

A partire dai primi anni novanta, le ex-repubbliche hanno poi conosciuto, ognuna in forma e misura diverse, i devastanti effetti combinati dell'avvio della transizione al capitalismo, della disintegrazione dell'unione, del passaggio attraverso una lunga e cruenta esperienza di conflitto ad una complessa fase di riabilitazione e sviluppo, imperniata su una serie di riforme strutturali del quadro economico ed istituzionale.

La scorsa decade di transizione e conflitto ha portato ad una situazione di iniziale collasso e poi di costante declino o, nel migliore dei casi, di stagnazione, del quadro economico. Nel

² L. BARRETT, *Business in the Balkans, the case for cross border cooperation*, Center for European Reform, Brussels, 2002

complesso, al termine degli anni '90 l'*output* economico della regione rimaneva di un 20% inferiore rispetto al 1989, dato di sintesi di una catena di cause ed effetti concomitanti: il crollo dei redditi e dell'occupazione; l'inflazione come minaccia cronica ad un potere d'acquisto già ridottissimo; la drastica riduzione del commercio con l'estero e dei livelli di investimento; una capacità produttiva al collasso e la conseguente dipendenza dalle importazioni per i consumi interni; il deficit di bilancio e conseguente indebitamento interno ed esterno; un settore bancario disorganizzato ed insolvente; un'inadeguata capacità di gestione fiscale e del settore pubblico; un'area di "economia grigia" e sotterranea, rapidamente sovrappostasi all'economia formale e facile preda di corruzione e crimine organizzato. Lo Stato ha spesso mantenuto una forte (sebbene del tutto disfunzionale rispetto all'insieme degli strumenti adottati) tendenza dirigista, in un quadro di stretta connessione tra economia e potere, relazioni clientelari e regimi di semi-monopolio in vari settori dell'economia, chiusura all'esterno e protezionismo scarsamente supportato da politiche di rilancio della capacità reale di offerta interna.

Questo si è tradotto in politiche monetarie inflazionistiche, una compressione artificiosa ed insostenibile della spesa reale, accumulo di arretrati e indebitamento crescente, incapacità nell'imporre e consolidare vincoli *budgetari* (mantenendo al contrario un regime di *soft budget constraints* attraverso sussidi e finanziamento pubblico del deficit di banche e imprese pubbliche).

Il superamento della crisi del Kosovo ha costituito, per il contesto politico-economico della regione, una sorta di spartiacque. Il contenimento dei temuti effetti di ulteriore destabilizzazione della regione, la conseguente (ri)attivazione di risorse e nuove misure di supporto e accompagnamento da parte della comunità internazionale (Patto di Stabilità, avvio del Processo di Stabilizzazione e Associazione, iniziativa regionale sul commercio..), i cambiamenti politici e l'inizio della democratizzazione della Serbia nel 2005, hanno consentito di riavviare la crescita e di rilanciare con alcuni immediati risultati il processo

di ricostruzione, da un lato, e di riforma strutturale e stabilizzazione del quadro economico, dall'altro. A partire dal 2000, l'indice di crescita del prodotto interno (4% annuo circa) è complessivamente superiore alla media dell'economica mondiale. Le importazioni ed esportazioni sono entrambe in aumento come conseguenza della crescita, benché il deficit commerciale sia peggiorato. Dal 2001, il livello degli investimenti esteri diretti è in crescita costante, pur rimanendo prevalentemente legato ai soli introiti delle privatizzazioni e nell'insieme insufficiente a coprire il finanziamento del deficit di bilancio corrente. Nell'insieme il deficit fiscale (bilancio corrente e debito pubblico complessivo) dei paesi dell'area rimane significativo (pur variando considerevolmente da paese a paese e mostrando andamenti in alcuni casi positivi), e largamente vincolato all'assistenza finanziaria internazionale. La spesa pubblica ed il livello di sussidio alle imprese pubbliche rimangono anch'essi a livelli ancora nettamente superiori alla media dei paesi dell'Unione. Decisivi avanzamenti sono stati fatti nell'ambito della riforma del settore bancario, dal punto di vista normativo, istituzionale e di consolidamento finanziario. La liberalizzazione dei prezzi è ormai pressoché completa e non sembra incidere negativamente sulla tendenza al contenimento dell'inflazione. Anche l'accesso al mercato dei capitali internazionali (incluse le istituzioni finanziarie) si va perfezionando, in parallelo alla capacità dei paesi riceventi di promuovere ed assorbire progetti di investimento produttivo. Nel complesso, la maggiore stabilità degli ultimi anni lascia intravedere una tendenza che finalmente associa nel quadro della transizione: democratizzazione, riforma strutturale e crescita economica.

L'accesso libero ai mercati dell'Unione è stato introdotto nel 2000, con le misure commerciali autonome (e copre ormai circa il 95% delle merci); una serie di accordi bilaterali di libero scambio fra i paesi dell'area sono stati realizzati attraverso la *Trade Intiative*, nel quadro del Patto di Stabilità.

La privatizzazione e ristrutturazione di imprese pubbliche o di proprietà sociale, che ha avuto luogo con ritmi ed esiti variabili, lasciando la privatizzazione di settori strategici ancora lar-

gamente incompleta. In termini di equilibri macro-economici, tuttavia, i processi di privatizzazione dovrebbero essere concepiti non tanto come strumento di introito fiscale (che in questo campo rimane per natura temporaneo, irregolare e di regola).

È interessante constatare come, nei documenti di programmazione strategica delle istituzioni internazionali e (raramente) nazionale, il concetto di sviluppo locale sia completamente assente. Questo nonostante lo sviluppo del settore privato ed in particolare delle piccole e medie imprese sia indicato come elemento chiave rispetto agli esiti della transizione economica. Posta l'indubbia necessità delle misure di riforma del contesto economico che sono al cuore delle politiche della transizione, rimane l'impressione di una povertà nella ideazione e conduzione di "politiche attive" per lo sviluppo delle imprese a livello locale. Le politiche nazionali e internazionali sembrano configurare una separazione fra sviluppo economico e sviluppo locale, da una parte terreno di macro-riforme strutturali e flussi di investimento, dall'altra di interventi di supporto alla *governance* e rafforzamento amministrativo. L'ipotesi è che si configuri una sorta di *missing-link* sullo sviluppo locale, anello debole di un processo caratterizzato da urgenze e obiettivi prioritari che sembrano trascurarne l'enorme potenziale di raccordo. Lo sviluppo economico locale, in particolar modo in contesti caratterizzati da una scarsa integrazione di partenza del sistema di imprese, si lega ad una serie di elementi di diversa natura, ma strettamente combinati fra loro, nel quadro di una dinamica complessa³.

³ G. CANZANELLI, "Strategie di sviluppo economico territoriale nei programmi di sviluppo umano delle Nazioni Unite" in *Cooperazione Decentrata e Sviluppo Locale*, Bicocca, Milano, settembre 2006

5.5.3 Come l'esperienza pratica nel campo dell'economia sociale nel Québec, Canada possa essere utile nel territorio Macedone

La *Repubblica di Macedonia*, chiamata in italiano semplicemente Macedonia e pomposamente denominata dalla comunità internazionale "Ex repubblica jugoslava di Macedonia", è indipendente dal 1991. Nazione fiera del suo passato, oggi questo piccolo stato, il cui territorio ha una superficie simile a quella della Sardegna e una popolazione di circa 2 milioni di abitanti, si sta aprendo all'economia globale, sia attraverso nuove relazioni economiche con altri paesi balcanici, sia operando sempre più a ampio raggio, cercando di attrarre investimenti e flussi commerciali da tutta Europa e non soltanto da questa⁴.

L'economia della Macedonia può essere idealmente divisa in tre periodi, ognuno dei quali è stato influenzato da peculiari fattori economici, politici e militari.

La Macedonia, dopo gli anni critici della crisi interna nel 2001, sembra ritrovare una crescita solida e costante, accompagnata da una politica monetaria rigorosa da parte della Banca Centrale macedone. La crescita economica, il basso livello dei salari e la crescente apertura al commercio internazionale sono gli aspetti che garantiscono nel paese un ambiente favorevole per gli investimenti provenienti dall'estero.

Dell'esperienza svolta in Monreale, Québec, Canada ho provato a trasferire qualche esperienza concreta di economia sociale perché penso possa essere utile per lo sviluppo del territorio Macedone. Non si tratta di trasferire "modelli", ma di valorizzare buone pratiche ed esperienze che potrebbero consentire l'apertura di nuove strade alla sfida dello sviluppo locale nei Balcani.

⁴ The Economic Institute Yugoslav Economy after the war European Commission, 2002, Directorate-General for economic and financial Affairs, European Economy series: The Western Balkans in Transition.

Metodologia concreta che si può implementare nella Macedonia, proveniente dall'esperienza del Canada⁵:

1. Lavorare sulla costruzione di una rete fra attori della società civile macedone interessati a lavorare sull' economia sociale: permette di incrementare la circolazione delle informazioni all'interno del sistema locale, utilizzare metodologie innovative per indurre la collaborazione tra gli attori locali e creare un clima di fiducia. Facilitare le relazioni cooperative tra le imprese e le associazioni imprenditoriali, eleggendo i gruppi come propri interlocutori privilegiati. Favorire le relazioni tra i piccoli imprenditori e le grandi imprese. Promuovere scambi di visite tra le imprese.

2. Implementare la ricerca sul territorio, contemplando la possibilità di economie alternative: significa puntare sulla differenziazione e sull'innovazione, facendo emergere quei depositi di conoscenza produttiva nascosti nelle esperienze di vita quotidiana di una località.

3. Lavorare sulla creazione di agenzie di sviluppo economico locale: intende coinvolgere le istituzioni che, tramite l'approccio *bottom-up*, hanno la capacità di rispondere ai bisogni dell'economia locale. In mancanza di agenzie pubbliche di supporto è necessario indurre il mercato a fornire i servizi necessari allo sviluppo. Appoggiare agenzie private, costituite dalle imprese stesse o da organizzazioni non governative, può aiutare a superare i fallimenti istituzionali e a risolvere i conflitti che emergono tra gli attori locali.

4. Intervenire per il miglioramento del mercato finanziario: favorendo l'introduzione di strumenti che possano risolvere il problema del razionamento del credito alle piccole attività, sia aiutando le banche a gestire i piccoli prestiti e a raccogliere

⁵ M. MENDELL, *The Three Pillars of the Social Economy, the Quebec experience - 1996-2007*, Concordia University, Montreal, 2008; ID, *The Co-Production of Social Policy in Quebec: the case of the Social Economy*, Concordia University, Montreal, 2007; ID, *Economie Sociale et Politiques Publiques, Le Cas du Québec*, Concordia University, Montreal, 2007

informazioni sulle piccole imprese, sia sviluppando meccanismi finanziari alternativi.

5. Promuovere la responsabilità sociale fra le imprese: mettendo in evidenza la necessità, per una buona politica industriale con una dimensione locale, di andare oltre le tradizionali forme di sostegno alle singole imprese, intraprendendo iniziative volte al potenziamento della rete di relazioni che lega le imprese, le istituzioni e la comunità locale. Viene messa in luce, inoltre, l'esigenza di preferire alle strategie precostituite un approccio flessibile, che tenga conto delle esigenze e delle caratteristiche specifiche di ogni territorio, e partecipativo, che coinvolga il più possibile tutti i soggetti interessati. Incentivare la formazione di sistemi comuni di marketing, promuovere iniziative tese alla valorizzazione del territorio e dei suoi prodotti, come l'organizzazione di fiere.

6. Promuovere uno sviluppo equo e sostenibile: attivando la consapevolezza che la garanzia della buona qualità del territorio, dell'ambiente e dei contesti di vita supportano, attraverso le condizioni di benessere, lo sviluppo locale.

5.5.4 Sviluppo di economia sociale con sviluppo di imprese sociali nel territorio Macedone

Le *Social Economy Enterprises/Organizations* stanno ricevendo sempre maggiore attenzione in Macedonia, in quanto aiutano a ridurre le disuguaglianze e aumentano la coesione sociale nella comunità. Le *social economy enterprises* contribuiscono alla creazione di lavoro, alla creazione di nuovi servizi per le strategie di sviluppo regionale e locale e alla sensibilizzazione all'ambiente. Esse rappresentano una forma di sviluppo d'impresa che mette la missione sociale, ambientale e culturale al centro del processo di creazione di ricchezza. Esse estendono la nozione di interesse collettivo oltre l'intervento diretto di governo e rafforzano la capacità della società civile di rispondere ai bisogni collettivi, compreso quello di un lavoro decoroso in una grande varietà di settori economici. Le *social economy*

enterprises giocano oggi un ruolo molto attivo nell'integrare gli esclusi, che sarebbero diversamente a carico dell'assistenza sociale ed offrono loro speranza e dignità, creando allo stesso tempo ricchezza.

Le ragioni per lo sviluppo di *social economy enterprises* in Macedonia è dovuto al fatto che questa repubblica ha a che fare da anni con alti tassi di disoccupazione. Basandoci sulle statistiche ILO, il tasso di disoccupazione nel 2° trimestre del 2010 era il 32,1%. Il più alto tasso di disoccupazione di 40.929 può essere osservato tra i cittadini di età tra 25-29 anni, seguito da 37.421 disoccupati tra persone di 30-34 anni di età. Circa la metà dei disoccupati o 157.081 sono quelli con basse qualifiche (solo la scuola primaria) e quelli con la scuola secondaria 77.748 in totale. Sulla base del genere, è possibile concludere che la disoccupazione maschile è più alta rispetto a quella femminile con un tasso di 57,6% sul totale dei disoccupati. Seguendo i dati pubblici, ci sono 2.326 disoccupati con disabilità, di cui 1416 di età tra 20 e 44 anni e 1162 non hanno qualifiche, 460 sono qualificati, 262 hanno finito la scuola secondaria, 10 hanno finito l'educazione superiore e solo 25 hanno un diploma di universitario. La gran parte di essi o 858 sono persone con disabilità di sviluppo, seguite da persone con invalidità 448, 301 sono persone con disabilità al lavoro e 255 persone con invalidità multiple (Agency for Employment of Republic of Macedonia, 2010).

In conclusione, possiamo riassumere che in Macedonia più della metà dei disoccupati ha basse qualifiche (avendo finito solo la scuola primaria o secondaria) e questa categoria è una forza lavoro difficilmente competitiva nel mercato del lavoro dove il business si concentra su maggiori profitti e, a questo scopo, cerca impiegati più qualificati e più produttivi. L'alternativa al tipo usuale di business, motivato dal profitto, come quello offerto dai datori di lavoro tipici e predominanti, potrebbe essere una promozione dei modelli business come le *social enterprises*, che hanno scopi sociali e che usano il profitto come "tool" (non come scopo ultimo) per creare *social welfare*. Queste innovative *social enterprises* potrebbero servire in-

nanzitutto alcuni gruppi sociali svantaggiati con bisogni sociali, coinvolgendo il gruppo target nell'operazione di business (approccio partecipatorio). Il profitto guadagnato sarà usato per finanziare un programma che ottenga lo scopo sociale (bisogni del gruppo target).

Il Progetto pilota è già stato realizzato a Strumica (città nel sud della Macedonia), dove esiste già un buon esempio di *social enterprise* e buona cooperazione con le autorità locali e la comunità economica. La *social enterprise* "Izbor" situata a 5 km da Strumica su un terreno di 7 ettari, offre ri-socializzazione e reintegrazione di persone che hanno sofferto per abuso di droga, alcolismo, gioco d'azzardo e computers. Gli edifici militari sono stati rinnovati con il supporto della comunità *donor*, la Municipalità di Strumica e la comunità economica. Attualmente, essi hanno una piccola fabbrica per la produzione di mattoni e una fattoria per la produzione di tipi speciali di ciliegie da esportare sul mercato greco. Questi commerci verranno usati per creare un'attitudine al lavoro e incrementare le abilità delle persone che partecipano al programma. Il profitto ottenuto sarà utilizzato per aumentare la capacità della comunità e per iniziare nuovi programmi come centri di accoglienza, centri con madri e bambini, ecc.

Nella seconda fase come ente nazionale che coordina, composto da Governo e settore NGO, stiamo lavorando per espandere lo sviluppo di *social enterprises*, oltre a promuovere questo grande Progetto, usando i *social media*, tra gli altri, per incrementare il coinvolgimento di altri importanti *stakeholders* nella società macedone come: la comunità degli affari, le autorità locali, le agenzie di sviluppo locale e le università.

5.5.5 Conclusioni

L'economia sociale è un'estensione, nel campo economico, dei valori sociali. Potrebbe essere la più bella e significativa missione sociale, ma è necessario disporre di mezzi sostenibili per

soddisfarla. L'attività economica deve essere efficace e produrre un qualche ritorno economico. La più grande sfida è mantenere il delicato equilibrio tra obiettivi sociali e redditività.

Lo sviluppo locale è un fenomeno complesso e a più livelli, con un forte potenziale di impulso e consolidamento di processi di crescita sostenibile ed integrata. Nel contesto dei Balcani occidentali, sembrano esserci vari elementi di difficoltà rispetto alle premesse per la sua realizzazione. Alcune di queste difficoltà si legano all'eredità del conflitto e della prolungata instabilità, in particolare la disarticolazione del tessuto socio-economico; altre all'interesse pressoché esclusivo che le politiche nazionali ed internazionali riservano alle pur necessarie misure di riforma strutturale dell'economia. D'altronde, l'osservazione trasversale dei fenomeni che condizionano la realizzazione dell'economia sociale e dello sviluppo locale può essere d'aiuto nell'individuare alcuni nodi cruciali e le relative ipotesi di strumenti e modalità per affrontarli. Inoltre, si ipotizza che la promozione dello sviluppo locale ed economia sociale possa costituire un valido approccio per dare maggiore efficacia e prospettiva a politiche altrimenti circoscritte ad ambiti di applicazione separati. In questo senso, l'approccio locale andrebbe proposto come possibile punto di incontro strategico fra politiche e strumenti diversi, in grado fra l'altro di veicolare processi d'internazionalizzazione e integrazione transnazionale.

In un mondo dominato da interessi individuali e aziendali, dobbiamo concentrarci su obiettivi comuni per fare le cose in maniera diversa, spinti dal desiderio di trasformazione sociale ed economica, dalla giustizia sociale e dal rispetto per l'ambiente. Se vogliamo andare avanti con equità e sostenibilità, non abbiamo altra scelta se non essere creativi e innovativi.

5.6 Agricoltura irrigata nel “semi-arido” brasiliano

Luciana Oliveira de Sousa

5.6.1 Introduzione

L'obiettivo di questo contributo è quello di analizzare uno studio di caso, come parte del programma di agricoltura irrigata nella zona semi arida del nord est del Brasile, programma che si svolge tramite progetti di investimento federali necessari per stimolare l'agricoltura irrigata in sostituzione alla tradizionale cultura agro pastorizia disseminata nella regione, caratterizzata da una attività di bassa produttività con la coltivazione di prodotti di sussistenza e l'allevamento di animali domestici in prati naturali e precari. Obiettivo della proposta era delineare le caratteristiche dello sviluppo sostenibile delle regioni limitrofe al bacino del Sao Francisco con l'utilizzo delle acque del fiume che bagna l'intera regione ed è grande fonte di ricchezza naturale per il paese. Attraverso iniziative governative ed incentivi all'iniziativa privata, il governo ha creato importanti poli di produzione agricola in riferimento alle piccole e medie aziende di produzione di frutti e ortaggi stimolando un grosso dinamismo nell'economia regionale, nella sua struttura urbana, trasformandolo nel conglomerato urbano più prospero della valle del Sao Francisco. I cambiamenti nel sistema produttivo da colture annuali verso quelle perenni hanno generato l'arrivo di investimenti per la diffusione e la commercializzazione dei prodotti. Il governo federale ha deciso, di conseguenza, di finanziare ricerche che dessero priorità a quelle collegate alle colture di esportazione, ed ha promosso corsi di specializzazione in commercio migliorando l'infrastruttura logistica regionale. Questo ha portato ad una crescita della produzione di alta qualità destinata alle esportazioni, di conseguenza una percepibile crescita salariale dei lavoratori rurali, una migliore qualificazione di mano d'opera locale ed una migliore qualità di vita e

nelle condizioni lavorative. In questo modo, con la crescita della frutticoltura irrigata si è sviluppata una sinergia di cambiamento in tutti i settori produttivi locale come l'industria, il commercio ed il turismo¹.

Questo studio tratterà un aspetto della questione economica, politica, ambientale in considerazione di alcuni meccanismi che sostengono lo sviluppo di una delle regioni più povere del Brasile. Il programma² qui considerato, aveva come obiettivo quello di stimolare la produzione agricola non tradizionale, di alto valore, garantendo un effetto positivo sull'economia locale e sui piccoli agricoltori e lavoratori remunerati. L'obiettivo della divulgazione di questo studio invece, è valutare i fattori che hanno fatto di questo progetto di incentivo agricolo un successo e favorire la formulazione di politiche pubbliche che sostengano la trasformazione economica di questa regione contando anche sullo scambio di esperienze nell'ambito dei progetti di sviluppo agricolo ed altri programmi di sviluppo sostenibile applicato ad altri progetti. Inoltre comprende lo studio dell'evoluzione del polo agricolo e l'analisi dei punti di strozzamento per l'ampliamento dello sviluppo nella regione. In questo programma di agricoltura irrigata, l'agricoltura familiare ha un importante compito: inserire i coloni e i piccoli proprietari rurali nella dinamica del programma rendendo possibile il mantenimento familiare con l'opportunità di uno sviluppo commerciale dentro un successivo contesto aziendale.

5.6.2 L'agricoltura familiare

L'agricoltura familiare é una parte del disegno della realtà rurale brasiliana caratterizzata tradizionalmente dalle grandi proprietà rurali di monocultura e di esportazione. Le trasformazioni

¹ J.R DE OLIVAIRA VERGOLINO, A. MONTEIRO NETO, *Desafios do desenvolvimento em Pernambuco*, Brasília, Brasil Banco do Nordeste, 1998

² Brazil – Ministerio da Agricultura e do Abastecimento, Programa de Apoio e Desenvolvimento da Frutticoltura Irrigada do Nordeste, 1997

capitaliste nell'agricoltura brasiliana sono il risultato dello stesso sviluppo del capitalismo nel Paese e come tale hanno mantenuto le disuguaglianze esistenti. In Brasile, la questione agraria non fu risolta con la modernizzazione dell'agricoltura perciò i problemi sociali continuano ancora oggi, originando povertà ed emarginazione dei piccoli produttori rurali.

La piccola proprietà rurale e/o agricoltura familiare rappresentano l'85,2% del totale degli stabilimenti rurali e il 49,7% di questo totale è localizzato nel nord-est del Paese. L'importanza di questa struttura agricola per il paese e anche per il suo potenziale come creatore di posti di lavoro nasce dal fatto che queste piccole strutture familiari sono responsabili, per il 76,9% dell'occupazione in questo settore³.

Una definizione della FAO/INCRA descrive l'agricoltura familiare come: «il lavoro e la gestione sono intimamente relazionati; l'amministrazione del processo produttivo viene assicurata dall'agricoltore e dalla sua famiglia; si dà enfasi alla diversificazione, alla durabilità delle risorse e alla qualità di vita; il lavoro stipendiato e complementare, le decisioni sono immediate e adattate all'imprevedibilità del processo produttivo»⁴.

Per tradizione, l'agricoltura familiare è policolturale, ossia, direzionata alla diversificazione delle colture, rendendola più vicina alla sostenibilità ecologica. Inoltre, nella valle del Sao Francisco, è stata individuata come un'altra importante e tradizionale caratteristica dell'agricoltura familiare che consiste nella coltivazione di specie annuali, più semplici e con minore investimento in tecnologia e marketing e meno investimento nel capitale economico. Nell'area di agricoltura irrigata del medio Sao Francisco l'introduzione delle specie perenni e la cosiddetta

³ Fonti da istituzione governative e privati : SEI – Superintendenza di Studi Economici e Sociali di Bahia; SEAGRI – Segreteria dell' Agricoltura Irrigazione e Riforma Agraria; CODEVASF - Compagnia di Sviluppo del Vale del São Francisco; EMBRAPA - Azienda Brasiliana di Ricerca Agro-pastorizia ; IBGE - Istituto Brasiliano di Geografia ed Statistica.

⁴ S.T. JULIATTO TINOCO, *Conceituação de agricultura familiar Uma revisão bibliográfica*, FAO/INCRA, 1996, http://www.cati.sp.gov.br/Cati/_tecnologias/teses/TESESONIATINOCO.pdf

diversificazione fu “imposta” dalla CODEVASF con l’obiettivo di promuovere la diffusione della frutticoltura tra i piccoli produttori come forma per ottenere un maggiore guadagno con la commercializzazione del prodotto tramite una migliore accettazione nel mercato interno ed esterno, con la possibilità di trasferimento di nuove tecnologie. Questa strategia fu vincente poiché ha reso possibile al piccolo agricoltore, nel periodo di transizione, di ricevere i guadagni della sua tradizionale coltivazione annuale, ben accetti e necessari nel mercato interno mentre apprendevano le nuove tecnologie e aspettavano i rendimenti delle coltivazioni perenni dopo approssimativamente tre anni. Nello stesso tempo il vantaggio economico e finanziario delle coltivazioni perenni ha reso possibile che le aree imprenditoriali ed i piccoli agricoltori più preparati economicamente, orientassero il profitto della propria coltivazione al reinvestimento della produzione monoculturale stessa.

Un altro fattore che ha stimolato questa migrazione è stato il riconoscimento del cambiamento del profilo merceologico mondiale che tende a preoccuparsi di più della qualità di quello che viene acquistato come cibo e in conseguenza a comprare più frutta. Essendo una regione “potenziale” per questo tipo di coltivazione, gli agricoltori hanno visto la prospettiva di una maggiore rendita delle proprie piantagioni.

Nonostante il progresso del programma di agricoltura irrigata della Vale del Sao Francisco, testimonianze ottenute dagli stessi lavoratori rurali in zona rilevano alcune difficoltà che hanno impedito un’equa crescita dell’area destinata ai piccoli agricoltori in confronto con quella imprenditoriale: la mancanza di una solida struttura economica che possa finanziare le prime forme di coltivazioni, l’incorretto utilizzo di materiali e tecnologie, la precaria assistenza tecnica di un organo appositamente creato per assistere tutta la regione e l’assenza del collegamento ad una cooperativa per la commercializzazione dei prodotti, ha fatto sì che molti dei piccoli agricoltori rimanessero nelle mani degli intermediari che se da una parte li astengono dagli alti costi e dall’infrastruttura richiesta per la commercializzazione

di questi prodotti, dall'altra li escludono da buona parte dei guadagni.

5.6.3 L'impegno agricolo per lo sviluppo locale

Le regioni furono scelte dopo un periodo di ricerca, per un intervento della FAO che attraverso i suoi tecnici specializzati ha delimitato la regione di *Juazeiro - Petrolina* come quella più indicata per lo svolgimento di un progetto del genere. Fu constatato che era la regione più vicina alla capitale Recife e che possedeva una maggiore quantità di terre con le caratteristiche per ospitare un progetto d'irrigazione che non presentava grandi problemi per l'approvvigionamento dell'acqua o per il suo utilizzo come succedeva nelle altre regioni dove la CHESF aveva costruito, o intendeva costruire, centrali idriche ed utilizzare il potenziale idroelettrico dal fiume Sao Francisco.

Con l'inizio del progetto, la terra suddivisa fu messa a disposizione di possibili candidati per il suo utilizzo e proprietà. La concessione dei sussidi era fatta tramite la presentazione da parte dei candidati di progetti che avevano l'obiettivo specifico di individuare i prodotti da coltivare e i mercati disponibili sui quali investire. L'evoluzione della coltivazione, lo sfruttamento della terra e le legge del mercato hanno fatto in modo che rimasero soltanto gli agricoltori capaci di gestire la terra in forma redditizia. I candidati che non coprivano gli obiettivi di produzione erano penalizzati ed uscivano dal progetto, con la possibilità di rientro in un secondo momento. In questa forma, da più di trenta anni il progetto cerca una sistemazione sia di tipo produttivo, commerciale. Durante questo periodo la CODEVASF ha lavorato intensamente in questa promozione ottenendo alla fine dei risultati soddisfacenti.

La più grande trasformazione che ha colpito la regione *Juazeiro - Petrolina*, è iniziata con la sostituzione delle specie fino ad allora coltivate, con la coltivazione delle specie perenni caratterizzata da prodotti agricoli di alto valore destinato al mercato nazionale e per l'esportazione. Gli agricoltori della regione

allora hanno focalizzato nella coltivazione perenne, diminuendo la coltivazione delle specie annuali, incrementando così il proprio rendimento. Dopo l'esperienza con la coltivazione di diverse specie la stabilità è avvenuta con la produzione del mango e dell'uva, destinato principalmente al mercato internazionale⁵. Le tecniche di produzione del mango sono migliorate nel tempo rendendo il prodotto altamente competitivo sul mercato per la sua quantità e qualità.

Con la coltivazione dell'uva, i produttori della valle del Sao Francisco sono riusciti a produrre due raccolti e mezzo l'anno, diventando così il più grande esportatore di uva del Paese e sviluppando una industria vinicola senza precedenti. Questo è il vantaggio più importante di questa regione semi arida del Brasile; commercializzare qualsiasi frutto tropicale in qualsiasi periodo dell'anno. Una possibilità che aggrega valore a quelle terre e rende la coltivazione irrigata un affare redditizio per gli imprenditori che esplorano l'area e che investono.

Nel 1996, attraverso l'aumento dell'impiego, dei salari e delle condizioni di lavoro, diventavano evidenti i risultati degli interventi agricoli nella regione del Sao Francisco. L'applicazione delle leggi lavorative ha indebolito il lavoro minorile e dato nuove garanzie nell'ambito della salute e della sicurezza nel lavoro. I 2/3 di questi lavoratori hanno ricevuto corsi di formazione per il lavoro nell'agricoltura irrigata, specializzandosi e accrescendo valore nel proprio lavoro. Si può notare che le migliorie ottenute a livello salariale e nelle condizioni di lavoro non hanno portato ad un'automatizzazione della coltivazione ma non ne ha compromessa neanche la sua capacità competitiva nei mercati.

Si tratta quindi di un programma di agricoltura irrigata nella zona semi arida del nord est del Brasile, programma che si svolge tramite progetti di investimento federali i quali intendo-

⁵ R.C. CORREIA, J.L.P. ARAUJO, E.B. CAVALCANTI, *A fruticultura como vetor de Desenvolvimento* – 2002
<http://www.alice.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/134327/1/OPB427.pdf>

no stimolare l'agricoltura irrigata in sostituzione alla tradizionale cultura agro pastorizia disseminata nella regione, caratterizzata da una attività di bassa produttività con la coltivazione di prodotti di sussistenza e l'allevamento di animali domestici in prati naturali e precari. La proposta punta allo sviluppo sostenibile delle regioni limitrofe al bacino del Sao Francisco con l'utilizzo delle acque del fiume che bagna l'intera regione ed è grande fonte di ricchezza naturale per il paese. Attraverso iniziative governative ed incentivi all'iniziativa privata, il governo ha creato importanti poli di produzione agricola rivolte alle piccole e medie aziende di produzione di frutti e ortaggi, stimolando, così, un grosso dinamismo nell'economia regionale, nella sua struttura urbana. I cambiamenti nel sistema produttivo da colture annuali verso quelle perenni, hanno generato la domanda per altri investimenti di appoggio per la sua commercializzazione, sollecitando, così, il governo federale a finanziare ricerche che dessero priorità a quelle che si collegavano alle culture di esportazione e promuovendo, allo stesso tempo, corsi di specializzazione per l'avvio delle attività commerciali e per il miglioramento dell'infrastruttura logistica regionale, nella zona di *Petrolina-Juazeiro*⁶. Come conseguenza di questo intervento si è sviluppata una produzione di alta qualità destinata alle esportazioni, stimolando una crescita salariale dei lavoratori rurali, una migliore qualificazione della mano d'opera locale ed una migliore qualità di vita generalizzata e nelle condizioni lavorative. In questo modo, con la crescita della frutticoltura irrigata si è sviluppata una sinergia di crescita in tutti i settori produttivi locale come l'industria, il commercio ed il turismo.

⁶ G. MARINOZZI, R.C. CORREIA, "Dinâmicas da agricultura irrigada do pólo Juazeiro-BA/Petrolina-PE", in: Congresso della SOBER (Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural), 37, Foz de Iguaçú-PR, 1-5 aug., 1999, in: XXXVII congresso SOBER: O agronegócio do mercosul e sua inserção na economia mundial. Foz de Iguaçú-PA: SOBER, 1999.

5.6.4 Conclusioni

Chi ha conosciuto la realtà dalla popolazione della valle del Sao Francisco non può negare il cambiamento ottenuto grazie al progetto di agricoltura irrigata implementato in quest'area. Basta un giro dentro il perimetro irrigato per notare il miglioramento nella condizione di vita della popolazione locale. Il successo del progetto ha "trasformato" il modo di vivere di questi coloni che attualmente abitano in case più comode, con una realtà socio-economica abbastanza differente da quella passata, caratterizzata da: larghe strade, anche se ancora senza pavimentazione, ambulatori, scuole e condizioni igieniche migliori. Quasi tutti i coloni possiedono un mezzo proprio di trasporto; moto, macchine circolano nelle terre impolverate e aride di Curaça. Molto c'è ancora da fare, mancano servizi, un sistema scolastico più efficiente ed un'assistenza più efficace al piccolo produttore.

Possiamo concludere che i progetti d'irrigazione implementati nella valle del fiume Sao Francisco sono stati validi ed i suoi risultati sono presenti da più di trent'anni, con il visibile sviluppo della regione, permettendo ai suoi abitanti un'alternativa alla miseria e all'esodo. È vero che non tutti furono incorporati nei progetti e non tutti hanno goduto dai suoi benefici, ma anche così il progetto si è dimostrato vincente. Valutando i risultati è possibile concludere che è stata di primaria importanza la partecipazione dei grandi proprietari all'inizio del progetto perché il loro intervento ha dato credibilità e forza allo stesso, assumendo i rischi, sperimentando nuove tecnologie e rafforzando la strada giusta per lo sviluppo delle coltivazioni. Attualmente la maggiore parte dell'area irrigata è sfruttata dai privati e dalle aziende; dei 300 mila ettari di piantagioni irrigate, soltanto 83 mila sono destinate all'irrigazione pubblica e gli altri 217 mila destinati alla irrigazione privata, comprendendo i grande e medi investitori.

Oggi la valle del Sao Francisco sostiene l'agroindustria e si mantiene forte come la più importante regione del Brasile nell'esportazione di frutta. La svolta è nell'inclusione dei picco-

li agricoltori e delle proprietà familiari poiché molti di questi continuano a vivere al margine del progresso regionale oppure si sono arresi alla necessità e alla valorizzazione delle proprie terre, vendendole e diventando proletari tra le imprese rurali, perdendo, in alcuni casi, le opportunità imprenditoriali che la regione ha offerto e continua ad offrire.

Oltre agli effetti visibili e le soluzioni redditizie, possiamo far notare l'importanza dell'agricoltura irrigata nei seguenti punti: forte generatrice d'impiego stabile dentro e fuori della zona di coltivazione; predisposizione a fronteggiare la domanda per frutta e ortaggi; possibilità di esportazione senza causare un aumento nei prezzi dei prodotti a causa della sua stabilità produttiva nelle regioni semi aride o con deficit idrico; possibilità di incremento nella tassa di occupazione del campo con l'utilizzazione estensiva delle terre. Nel campo sociale, essendo l'agricoltura irrigabile capace di pagare salari competitivi nel campo, ha prodotto un effetto di retrazione sull'esodo rurale, rendendo possibile la stabilità della popolazione in una regione che offriva ai suoi lavoratori una condizione di pura sopravvivenza. Nel semi arido del nord est brasiliano l'agricoltura irrigata stimola l'agroindustria creando altri posti di lavoro e infrastrutture, generando anche in questo caso la crescita di reddito e lo sviluppo sociale. Il cambiamento provocato dalle acque del fiume Sao Francisco ha fatto degli agricoltori piccoli imprenditori rurali cambiando la loro stima e il valore della loro terra.

Si auspica l'incoraggiamento alle politiche pubbliche che possono determinare l'espansione dei progetti d'irrigazione, così come i suoi successivi processi produttivi, cercando di sostenere i piccoli produttori per favorirne l'inclusione e la partecipazione nei processi di sviluppo locale in forma attiva.

5.7 Verifiche preliminari per un intervento di cooperazione internazionale nel recupero della Cattedrale di Santiago di Cuba e del suo contesto sociale

Silvia Capaccioli

5.7.1 Introduzione

Il contributo che qui viene presentato riprende l'oggetto della mia tesi di fine corso del Master in cooperazione internazionale, sviluppo locale e cultura di pace -portata a compimento in collaborazione con la collega dott. arch. Marta Niccolai- che ha riguardato il recupero della Cattedrale di Santiago di Cuba e del suo intorno sociale. Si è trattato di verificare, attraverso uno studio di fattibilità, l'esistenza delle condizioni necessarie per far sì che un intervento di recupero strutturale e architettonico sull'edificio potesse trasformarsi in un intervento di cooperazione decentrata finalizzato allo sviluppo umano della sensibile area circostante.

Un'importante premessa per l'elaborazione di questo tema era data indubbiamente dalle similari sperimentazioni di progetti di sviluppo ottenuto attraverso il riscatto dei centri storici nei paesi in emergenza economica e sociale¹ e, più di ogni altra, dall'esperienza ormai consolidata di sviluppo locale raggiunto con il recupero del centro storico de L'Avana: la progressiva riabilitazione dei palazzi storici e dei monumenti de *la Habana Vieja*² si era infatti rivelata - certamente anche attraverso opportune politiche di investimento, di pianificazione e di acquisizio-

¹ R. MESÍAS GONZÁLEZ, A. SUÁREZ PAREYÓN, *Los centros vivos, alternativas de habitat en los centros antiguos de las ciudades de America Latina*; Ed. por CYTED, La Habana-Ciudad del Mexico, 2002.

² A. OCHOA ALOMA (a cura di), *El desafío de una utopia: una estrategia integral para la gestión de salvaguarda de la Habana Vieja*; Ed. Boloña, La Habana, 2001.

ne di autonomia nella gestione globale del territorio da parte della OHCH, *Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana*³ - il motore propulsivo per un tangibile miglioramento della qualità della vita degli abitanti in termini di partecipazione, equità, sostenibilità e, non ultima, produttività.

Altra fondamentale vicenda di riferimento è stato il recente restauro della *Capilla de Nuestra Señora de los Dolores di Bayamo*⁴, una cappella della metà del '700 che si erge a lato della *Iglesia Parroquial Mayor de San Salvador* a Bayamo, nella provincia Granma: qui, il processo di sviluppo locale fu fortemente animato dallo svolgimento di alcune attività legate alla riabilitazione dell'edificio che ebbero come protagonista l'Arcivescovo di Bayamo e Manzanillo che, con la collaborazione di vari enti e istituzioni, fra cui anche l'Università degli Studi di Firenze, dette vita ad un riuscito progetto di cooperazione decentrata. In particolare gli attori di questa vicenda riuscirono a innescare un positivo processo di partecipazione che coinvolse un largo complesso di istituzioni e di cittadini che si sedettero al tavolo per progettare, congiuntamente e nell'interesse della comunità, il Piano di Recupero. Per ogni aspetto dell'intervento tecnico vennero organizzate attività formative, come conferenze, lezioni, laboratori, rivolte agli architetti della *Oficina de Arquitectura Patrimonial* così come a quelli della *Oficina tecnica del Obispado*, e agli artigiani del restauro del legno, senza dimenticare, in questa programmazione, l'approccio di genere e di inclusione delle categorie svantaggiate.

Queste premesse erano particolarmente importanti perché trovavano dei parallelismi diretti con la condizione che anda-

³ Il corrispettivo della nostra Soprintendenza per i Beni Architettonici, Paesaggistici, Storici, Artistici ed Etno-antropologici; fu creata nel 1935 per promuovere e incoraggiare gli aspetti della cultura locale, nazionale e americana, dando però a ogni propria azione un carattere divulgativo e popolare.

⁴ M. PARADISO, R. RODRIGUEZ RAMOS, R. ROLDOS LIRIO, "Resultados de una restauración: la Capilla de Nuestra Señora de Los Dolores en Bayamo" in: *Acti de la III Conferencia Internacional Sobre Conservación del Patrimonio Urbano y Edificio*, Congreso UNAICC-Cuba, pp. 100-105, 2008.

vamo ad affrontare a Santiago: da una parte, la volontà della *Oficina del Conservador de la Ciudad de Santiago de Cuba* (comunemente chiamata OCC) di acquisire la stessa autonomia di gestione e di controllo sul territorio a suo tempo ottenuta dalla OHCH de L'Avana, sfruttando i processi di pianificazione e valorizzazione già in corso di attuazione e, dall'altra, l'esplicita volontà di quello stesso Vescovo di Bayamo e Manzanillo, nel frattempo nominato Arcivescovo di Santiago, di provare a trasferire l'esperienza di Bayamo adattandola a questa nuova, più grande e importante sfida.

5.7.2 L'intervento sul territorio: il progetto per il recupero della Cattedrale

Sulla scorta di questi precedenti, il tema del recupero della Cattedrale è stato quindi impostato su due registri differenti: da un lato quello tecnico, relativo alla conformazione architettonica e strutturale del manufatto e alla struttura urbanistica dell'intorno; dall'altro, quello sociale, con raccolta e rilevamento delle richieste e delle necessità dei vari partner.

Per la parte tecnica è stato inizialmente necessario raccogliere e integrare criticamente il materiale inerente lo stato dei luoghi già prodotto dagli uffici tecnici sia dell'Arcivescovado che della OCC; in secondo luogo, produrre un'accurata ricerca di documentazione storica, non solo riguardante la formazione dell'edificio e del tessuto urbano in cui è inserito, ma anche le vicende dei terremoti, dei cicloni e delle varie calamità⁵ che nei secoli hanno investito quest'area. Successivamente, si sono

⁵ La città di Santiago de Cuba ha una pericolosità sismica molto elevata data la sua posizione geografica che la vede situata proprio sulla faglia della fossa di Bartlett, a divisione delle due placche tettoniche. Inoltre l'Oriente cubano è fortemente soggetto al passaggio dei cicloni che annualmente, durante la stagione umida, investono l'isola di Cuba. Fin dalla sua prima edificazione, nel 1526, la Cattedrale ha sofferto incendi, terremoti, cicloni, tanto che per arrivare alla configurazione attuale sono state costruite tre versioni successive della medesima e innumerevoli opere di cambiamento, ristrutturazione, riparazioni e quant'altro.

redatti i rilievi architettonico e strutturale della chiesa, nonché del suo basamento, il quale ospita, fin dalla sua edificazione⁶, varie attività commerciali e rappresenta per la sua conformazione un potenziale indebolimento delle caratteristiche di sismo-resistenza della cattedrale stessa. Un altro documento strettamente tecnico da produrre è stato quello dell'analisi del degrado finalizzato all'individuazione delle operazioni di restauro secondo noi più appropriate.

E' importante sottolineare che la verifica in prima persona dei dati, degli studi e dei documenti esistenti, sia da ritenersi come uno dei passaggi più importanti in questo tipo di processo poiché, in molti casi, i risultati non coincidono e le conclusioni che se ne traggono possono non essere le stesse. Ciò avviene per l'applicazione di metodologie differenti, o per un diverso punto di vista dell'osservatore, o, ancora, per il condizionamento culturale che inevitabilmente ciascun individuo inserito in un determinato contesto culturale porta con sé.

Con questo studio incrociato si è confermato in particolare che la struttura lignea dell'ossatura della cattedrale e della sua cupola, ancorché bisognosa di consolidamento, era di un tipo caratteristico di questa area di Cuba e che presentava, in ragione della forma, eccellenti qualità di resistenza sismica. Per questo motivo sembrava opportuno riconsiderare le tecniche di restauro e consolidamento fin lì esaminate per favorirne altre più appropriate e comunque più in linea con i criteri del restauro conservativo così come definito dalla cultura architettonica internazionale⁷. Peraltro, con tali caratteristiche, l'intervento avrebbe

⁶ Il basamento della cattedrale fu costruito nel 1917 scavando dai lati il promontorio su cui si ergeva l'edificio.

⁷ Nel Secondo Congresso Internazionale degli Architetti e Tecnici dei Monumenti, riunitosi a Venezia dal 25 al 31 maggio 1964, si definì una nuova carta del restauro definita "Carta di Venezia". A questa diedero un contributo fondamentale soprattutto gli studiosi italiani quali Roberto Pane, Pietro Gazzola e Cesare Brandi. La carta si compone di 16 articoli e riassume in maniera mirabile i principi che possono essere considerati immutabili della metodologia del restauro architettonico. Questa carta sottolinea soprattutto l'importanza dell'aspetto storico di un edificio, e introduce per la prima volta il concetto di conservazione anche dell'ambiente urbano che circonda gli edifici monumentali. Per maggiori approfondimenti cfr: R STRASSOLDO (a cura di), *Le Carte del*

potuto diventare una sorta di progetto pilota per il risanamento anche di altri edifici di Santiago con le medesime peculiarità e, alla lunga, gli effetti di una simile operazione avrebbero potuto avere ricaduta anche per l'assegnazione al centro storico della città del titolo di Patrimonio Mondiale dell'Umanità da parte dell'UNESCO⁸.

In ultimo si è studiata la conformazione urbanistica degli isolati circostanti la cattedrale, con lo scopo di comprendere la situazione patrimoniale, storica e architettonica, e costruire una solida base per il successivo studio sociologico dell'area, individuando i diversi "sistemi" che compongono quella variegata realtà: il "sistema Cattedrale", il "sistema *Parque Cespedes*"⁹, il "sistema delle attività culturali e associative", il "sistema abitativo" ecc.

In tema di patrimonio abitativo, abbiamo avuto la conferma, come già riportato dagli studi della OCC e dalle indagini del *Programa de Desarrollo Humano Local* (PDHL) Cuba¹⁰, che sussisteva un grave e generalizzato stato di degrado e cattiva manutenzione, tanto che solo il 10% delle abitazioni del centro storico rispondeva a criteri accettabili in termini di sicurezza, confort, abitabilità¹¹.

restauro. I criteri per gli interventi di recupero dei beni architettonici, Ed. Forum, Udine, 2007.

⁸ Tale nomina è particolarmente ambita anche in ragione della autonomia gestionale ed economica ottenuta dalla OHCH de L'Avana anche proprio come diretta conseguenza della nomina dell' UNESCO nel 1992 .

⁹ Ovvero della piazza centrale che si trova di fronte alla Cattedrale e sulla quale si affacciano quasi tutti i maggiori simboli politici, economici, storici e culturali della città. La crisi degli anni '90 ha provocato, fra altri danni, anche un collasso morale che si riflette perfino nell'uso degli spazi di vita in comune: il Parque Cespedes non appartiene più ai cittadini che conducono una vita decorosa e degna, bensì ad un turismo di bassa qualità e a quei cosiddetti *luchadores*, che vedono nel turista l'unica forma di sostentamento economico: musicisti, accompagnatrici e accompagnatori, mendicanti.

¹⁰ PDHL SANTIAGO DE CUBA, *Lineas directrices. Provincia Santiago de Cuba*, Santiago de Cuba 2003.

¹¹ OFICINA DE PLAN MAESTRO, Borrador Oficial del Perchu, Plan maestro, Santiago de Cuba, 2006.

5.7.3 La salvaguardia dei beni architettonici tra sistemi tradizionali e innovazione: una risorsa per tutti

Pertanto la salvaguardia del sistema costruttivo della Cattedrale poteva diventare, anche in questo senso, una risorsa come paradigmatico esempio di studio per restituire alla popolazione la conoscenza dei propri metodi costruttivi tradizionali e favorirne l'esportazione quale metodo autoctono per costruire o ripristinare gli edifici in una forma filologicamente compatibile con la tradizione del territorio e sicura dal punto di vista delle calamità naturali.

Anche per l'analisi socio-morfologica l'indagine si è svolta inizialmente raccogliendo i documenti già prodotti dai vari potenziali attori e integrando criticamente questo materiale, attraverso camminate di quartiere, interviste, colloqui formali e informali, foto e persino attraverso lo studio di alcuni testi di canzoni popolari recenti.

Ancora una volta, la raccolta di materiale di prima mano si è rivelata di grande importanza in particolar modo per le discrepanze interpretative manifestatesi per alcuni aspetti relativi all'uso dei luoghi, alla percezione degli spazi e alla possibilità di ciascuno di usufruire del proprio patrimonio culturale, materiale e immateriale. La prova più gravosa, comprensibile in una compagine come quella di Cuba, dove la libertà di espressione ha comunque dei limiti, è stata quella di mettere in condizione le istituzioni, gli enti, le associazioni, ma soprattutto le persone che di questi si trovavano ad essere i referenti ufficiali, di esprimere liberamente e chiaramente le loro necessità, le loro aspettative e i loro desideri.

Sintetizzando i vari contributi e incrociando i dati secondo lo schema: "potenziali attori", desideri, aspettative e interessi, contributi e possibilità, è emerso che il progetto di trasformazione che si stava ipotizzando fosse non solo attuabile, ma anche urgentemente necessario e oltretutto avvantaggiato dal fatto che fra molti degli eventuali attori c'era solo una difficoltà di comunicazione dovuta in larga parte ai ruoli istituzionali di ciascuno e alla reciproca diffidenza, ma mai di conflitto di inte-

ressi o d'intenti. Anzi, in molti casi, alcune aspirazioni trovavano un denominatore comune e degli obiettivi condivisi.

ATTORE	CONTRIBUTO	INTERESSI ASPETTATIVE DESIDERATA
Oficina del Conservador de la Ciudad (e tutti gli uffici che lavorano sotto il marchio OCC), per diritto concesso direttamente dell'Assemblea Municipale del Poder Popular per il recupero del patrimonio costruttivo del centro storico.	Conoscenza dei problemi →Manodopera →Strumenti operativi (PERCHU - Plan Especial de Revitalización del Centro Histórico Urbano ¹²) che già include nelle sue linee direttrici, la riabilitazione materiale e sociale della Cattedrale e del suo intorno →Esperienze pregresse di cooperazione internazionale →Diretto fautore delle Attività già esistenti di riabilitazione del parque Cespedes	→Valorizzazione del patrimonio monumentale della città. →Riabilitazione del centro storico finalizzato ad un miglior utilizzo da parte della cittadinanza →Riabilitazione del centro storico come politica di miglioramento dell'habitat →Riabilitazione del centro storico per un turismo sostenibile e di qualità →Sviluppo di politiche di auto-sostenibilità
Arzobispado de Santiago (e i suoi uffici tecnici)	→Risorse finanziarie →Fondi patrimoniali culturali (Museo arcidiocesano) →Manodopera	→Restauro della Cattedrale, non solo come monumento ma anche

¹² La Oficina de Plan Maestro de la OCC, dal 1995 lavora con alcuni attori della cooperazione decentralizzata spagnola alla redazione del "Plan Maestro de revitalización Integral". Il primo passo è stato quello di costituire un elaborato sulla diagnosi completa dell'intera area del centro storico, un'enorme e profonda operazione di catalogazione e schematizzazione dei problemi dal quale si sono potute in seguito estrapolare le linee di azione prioritarie per poi successivamente conformare l'intero piano operativo. Il PERCHU contiene: un piano strutturale, un regolamento urbanistico, un regolamento edilizio con catalogazione dell'edificato e descrizione dei vincoli edificativi a seconda del grado di protezione affidato.

	<p>→Conoscenza del problema (tecnico)</p>	<p>come identità architettonica. →Maggiori spazi per le attività della Chiesa →Dare più visibilità al museo arcidiocesano →Avere manodopera specializzata per affrontare i restauri nelle altre chiese in maniera corretta</p>
PDHL Santiago	<p>→Risorse finanziarie →Relazione con altri possibili attori internazionali →Conoscenza del territorio →Strumenti operativi</p>	<p>→Rafforzare buone pratiche per lo sviluppo umano e locale nella provincia di Santiago de Cuba →Sostenere e incoraggiare le priorità locali che individuino obiettivi di sviluppo umano</p>
<p>Gruppo di lavoro per le attività partecipative (da selezionare con molta attenzione con la possibilità di far partecipare:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- abitanti dei tre consejos populares del centro storico 2- responsabili di attività culturali nella città (come il corso di sociologia del CEES Centro de Estudios de Educación Superior) 3- Partecipanti a 	<p>→Conoscenza del problema (sociale) →Partecipazione attiva →Punto di vista più obiettivo, più libero da sovrastrutture e da deformazioni professionali</p>	<p>→Riappropriazione e rivitalizzazione degli spazi pubblici, come luoghi di relazione sociale della comunità</p>

gruppi religiosi di differenti credi, che si occupano di attività sociali		
Universidad de Oriente (Facoltà di architettura; CEES)	→Capacità didattiche →Strutture (luoghi dove si possono tenere corsi e seminari)	→Avere un rapporto diretto tra teoria e pratica. →Avere un terreno di discussione e confronto sui temi della valorizzazione del tessuto urbano-sociale.
CENAI (Centro Nacional de Investigaciones Sismologica,)	→Competenze tecniche specifiche →Esperienze pregresse →Capacità didattiche	→Scambiare esperienze e studi sul tema della prevenzione ai disastri naturali, in particolare modo agli eventi sismici con altri collaboratori.

In altre parole, ciò che si doveva fare era aiutare i partner a spogliarsi delle proprie “catene” ufficiali, per giungere a una comunità di persone in grado di pensare e agire collettivamente¹³. D'altra parte, come afferma Morin, «ogni sviluppo veramente umano significa sviluppo congiunto delle autonomie individuali, delle partecipazioni comunitarie e del sentimento di appartenenza alla specie umana»¹⁴.

Era evidente, dunque, che l'unico requisito ancora mancante affinché si attivasse il coinvolgimento di altri partner internazionali oltre all'Università degli Studi di Firenze, e la raccolta di fondi per l'attuazione dell'iniziativa, era che si passasse finalmente dalle dichiarazioni verbali di intenti, alla firma di un

¹³ F. BUSSI, *Progettare in partenariato*, Ed. Franco Angeli, Milano2001; cap. 3-4 e in part. pp. 30 e segg.

¹⁴ E. MORIN *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001, pp. 55-56.

compromesso ufficiale da presentare una volta conclusa la legittima tavola rotonda del caso.

5.7.4 Una proposta di progettazione partecipata

La risposta più corretta a questo problema ci è sembrata in realtà la più ovvia e spontanea: la progettazione partecipata della riqualificazione integrale dell'area con una prospettiva volta a conseguire gli stessi risultati ottenuti dalla OHCH a *la Habana Vieja*, ovvero "partecipazione, equità, sostenibilità e produttività", in una parola: di "sviluppo".

In particolare si è prevista la formazione di gruppi¹⁵ con elementi rappresentanti le varie categorie e fasce di popolazione, tecnici, professionisti, gruppi di religiosi ecc.

Considerate le criticità evinte sia dagli approfondimenti socio-morfologici dei partner che dalla nostra ricerca, i temi della progettazione partecipata avrebbero incluso, in particolare: il problema della presenza, nel basamento della cattedrale, di soli negozi in moneta pesante (CUC), con la totale esclusione delle attività in moneta leggera (MNC) e di conseguenza l'esclusione della maggioranza dei cubani dai negozi del centro¹⁶; il problema dell'"avversione al *Parque Cespedes*"; il problema del riposizionamento del museo arcidiocesano e del laboratorio di re-

¹⁵ F. BUSSI, *Progettare in partenariato*, op. cit; cap. 12-13 e in part. pp. 134 e segg.

¹⁶ A Cuba sono in corso due valute, il peso cubano (MNC) per il mercato interno, e il peso convertibile (CUC), la moneta forte creata nel 1994 per contrastare la diffusione del dollaro USA come moneta corrente per l'acquisizione di articoli d'importazione e come moneta ufficiale per il turismo. La maggioranza dei beni d'importazione viene venduta in CUC a prezzi praticamente equivalenti a quelli del mercato europeo, mentre i beni del paniere nazionale vengono venduti in MNC nelle botteghe e nei mercati destinati alla popolazione locale. La convivenza della doppia valuta crea una dualità nell'economia cubana che diventa fonte di esclusione sociale, nel momento in cui lo stipendio medio, di circa 320 MNC (che equivalgono a 10/11 CUC) e corrisposto in moneta nazionale, risulta appena sufficiente per l'approvvigionamento mensile dei beni destinati al mercato interno, mentre restano inavvicinabili i beni d'importazione. Ad esempio, se una libbra di riso al mercato interno costa 3,00 MNC, quello d'importazione costa 0,67 CUC (circa 16,00 MNC).

stauro della chiesa; il problema della ricollocazione di alcune attività ecclesiastiche, nonché delle attività di altri gruppi religiosi di minore diffusione, che comunque sono collocati negli isolati circostanti e svolgono sul territorio attività di aggregazione e conforto sociale molto importanti per il benessere della comunità.

Le tappe di questo percorso potevano essere rappresentate dai seguenti passaggi: attivazione di un primo gruppo di lavoro; verifica della correttezza della “traduzione”; raccolta delle informazioni nel contesto territoriale; diffusione del programma progettuale presso gli abitanti; coinvolgimento attivo¹⁷; percorso che sarebbe stato anche in sintonia con le linee guida del PDHL Santiago, il quale tra le direttrici di sviluppo umano della provincia prevedeva azioni di rafforzamento delle politiche di partecipazione comunitaria.

In definitiva, l’approccio partecipativo doveva supportare un ripensamento globale dell’area, ed era imprescindibile perché, proprio a partire dal costruttivo dialogo fra gli operatori e la gente, venissero equamente definite le modalità di restituzione di decoro alla città e di dignità ai cittadini¹⁸.

L’epilogo di questa vicenda è stato molto positivo: questo pre-progetto -pur con delle modifiche inevitabili in fase di progettazione esecutiva e di concertazione con i partner italiani e cubani¹⁹- è stato inserito fra i Progetti Integrati Regionali (PIR) 2009 della Regione Toscana e realizzato nel corso del 2010/11.

¹⁷ F. BUSSI, *Progettare in partenariato*, op. cit.

¹⁸ *Le ragioni della partecipazione nei processi di trasformazione urbana - I costi dell’esclusione di alcuni attori locali*, ricerca a cura di Ecosfera commissionata dall’Ufficio Speciale per la Partecipazione dei cittadini e dei Laboratori di Quartiere (USPEL) del Comune di Roma, Roma, 2000.

¹⁹ Il partenariato proposto per l’implementazione dell’iniziativa è stato così composto dai Partners toscani: Comune di Pontedera, Comune di Follonica, Comune di Livorno, Comune di Portoferraio, Provincia di Pistoia, Comune di Montignoso, Comune di Calenzano, Comune di Bagno a Ripoli, Circondario Empolese-Valdelsa, Valdera Associata, Comunità Montana del Mugello, Associazione Medina, Università degli Studi di Firenze – Facoltà di Architettura – Dipartimento di Costruzioni, e dai Partners locali: Universidad de Oriente, Municipio de Santiago de Cuba, Arcivescovado di Santiago de Cuba, Oficina del Conservador de la Ciudad, PDHL Cuba.

Questo programma, che è dunque diventato realtà, è stato concretizzato da una corralità di attori che hanno saputo interagire non solo con gli enti, le istituzioni e le associazioni locali a livello direttivo, ma anche con la comunità di Santiago di Cuba, ottenendo insieme a tutti loro il risultato auspicato.

Dal punto di vista personale, sapere di aver dato un contributo a questa conclusione rappresenta un esito ancor più gratificante del titolo accademico ottenuto nonché un grande incentivo a proseguire sulla strada della cooperazione.

5.8 Empowering children socially and economically to act as agents of change in their own lives and for a more equitable world

Valerie Meza

5.8.1 Background information

An estimated one billion children today live in poverty¹. Educating children is one of the paths to reduce poverty. For the past three years, I joined the team of the Aflatoun² organization. Aflatoun's educational philosophy involves: teaching children about managing their own resources, enhancing their self-esteem, and helping them to perceive that prosperity and social justice should go hand in hand.

The goal of helping children to realize their potential, so as to improve their world, is what brought Aflatoun into existence. A social entrepreneur, called Jeroo Billimoria³, had been working with street children in India and proved the concept that children not only needed a set of social aspects, to improve their life skills, but they would also need to know about managing their resources such as: money, time and environment. As the experience was successful in India, the interest to prove this concept at a global level emerged, in 2008. It started the work of a small organization with big goals and a very clear vision, to empower children around the world, to become agents of change in their own lives, for a more equitable world.

Aflatoun is an educational programme that supports children, by increasing their confidence, equipping them with relevant skills and trusting them to make the world their own. It

¹<http://www.worldhunger.org/articles/Learn/world%20hunger%20facts%202002.htm>

² Aflatoun Secretariat based in Amsterdam, Netherlands www.aflatoun.org

³ Serious social entrepreneur http://en.wikipedia.org/wiki/Jeroo_Billimoria

offers a balanced curriculum of social and financial education, with an emphasis on child-centered and experiential learning.

Aflatoun program is delivered to children via a network of partner organizations, linked together by the global Aflatoun secretariat, based in The Netherlands. The Aflatoun network is ambitious and wants to ensure that as many children as possible have access to social and financial education.

From my experience working in Latin America, Aflatoun has brought opportunities to children, to think about their futures in a brighter way, making better choices for themselves and breaking up mental barriers, that saving is not possible in impoverished communities. Saving is possible, even if it is a small amount, what matters is that children believe that they can do it and this creates for them better opportunities.

5.8.2 Geared towards empowerment balancing social and financial education

Aflatoun's insistence on a balancing social and financial education makes it different from programmes aimed only at financial literacy. For children around the world, learning how to save precious resources, how to plan & budget and how to set up one's own enterprise or income-generating activity, are life changing skills.

Social education teaches timeless themes of personal understanding, emotional literacy, ethics, cooperation, appreciation of diversity, gender equity and sense of community and promotes activism, as a means to achieving justice.

Aflatoun believes that social and financial education are complimentary and mutually reinforcing. Aflatoun also believes that providing a balance of social and financial education allows for more holistic child development. It also aims at promoting rights, while acknowledging that improving life conditions is crucial. Social empowerment is quickly made irrelevant, if a child does not have the resources to secure his/her entitlements meaningfully. A small coin allows a child to ride a bus to

school or meet other peripheral costs that persist. Children learn that putting aside even tiny sums of money regularly, enables them to realize modest dreams. The implication is that children realize that saving can increase the control that they have over their futures. This, in itself, is a deeply empowering concept.

Financial empowerment requires a sense of responsibility to the larger community and, therefore, it is important to provide a solid base in both areas to increase the possibility of balanced development. The Aflatoun programme helps children to feel the social benefits of saving and to enterprise, beyond mere individual advancement.

5.8.3 Partnership approach

Aflatoun is a bottom-up network of interlinked partner organizations. Built around the social franchise model, the network is comprised of partners, who deliver the programme. Currently Aflatoun is working with more than 96 partners in 85 countries, to deliver the programme to over 1 million children.

Partners are selected for their expertise in the sphere of education and are, then, subject to a due diligence process, in order to ensure that they are suitable to join the network. Aflatoun partners can be:

- Local NGO's
- Local, regional and global offices of NGO's
- Microfinance organisations
- Governments – Local or national

Once part of the network, partners have access to all of the Aflatoun materials, the Aflatoun training sessions and the technical support & assistance of the Aflatoun global secretariat. In return, partners have to ensure that they complete the compulsory monitoring and evaluation requirements. This ensures that the global integrity of the programme is maintained.

Crucial to the development of Aflatoun is the innovation efforts of our partners. Partners are able to take the educational material and translate and contextualise it, to ensure its relevance for children, in each country or region. We have found that this produces incredible innovations, from the field and it goes to strengthen the global programme. When new material is developed or innovations are created, they are shared in an open source way, with the rest of the Aflatoun network. We encourage exchange of experiences, through regional and international meetings, as well as partner twinnings. These activities are really important for the network to function effectively.

5.8.4 Content and curriculum provided

The balance of social and financial education is the concept which inspires all the curricula. There are 5 core elements that reflect this balance and must be maintained through teaching:

Personal Understanding and Education

Self-confidence is essential for children, who want to become change makers within their communities. Children are encouraged towards greater self-knowledge. To understand and empathize with others until we must first be confident of who we are as individuals.

Rights and Responsibilities

Children who are confident at expressing themselves and ensuring their opinions are heard, especially in adult company, are their own best line of defence. Responsibilities go hand in hand with those rights and children learn about their responsibilities towards themselves, their family, their community and the environment. This sense of responsibility will later help guide the decisions they make, when they come to set up their own business projects.

Saving and Spending

In keeping with Aflatoun's holistic approach to development, a broad definition of savings is promoted. Saving water and using natural resources responsibly is deemed as important as saving money. Saving is seen as a tool that helps children to realize and practice actively their rights.

Planning and Budgeting

Planning and budgeting are concrete tools that a child can use to boost their self-confidence. Children come to see that they can make hopes and dreams come true. They are financially empowered, when they can use their saving and spending skills to improve their lives.

Social and Financial Enterprise

Children are encouraged to view themselves as active participants in, and shapers of their community. There is an emphasis on teamwork. Children are encouraged to organize and deliver their own micro enterprises and / or social justice campaigns.

Currently Aflatoun has 3 separate curricula:

The Formal Primary School Curriculum. This curriculum targets children between the age of 6-14 and is comprised of eight workbooks. It is available in separate regional materials adapted for: Latin America, Africa, Middle East and North Africa, Europe and Asia.

The Non-Formal Education Curriculum. This is a single resource manual for facilitators, to be used with two general target groups: children in need of special protection and children in non-formal settings, like centres for children living on the street. This manual also covers age groups between 6-14.

Aflateen. A curriculum for older teenagers/young adults is being piloted in 2011, designed for educators, facilitators or youth peer-to-peer mentors. The target group for this manual are children and young people, between the ages of 15-19.

Aflatoun promotes children's self organisation, therefore, children form themselves into clubs, with democratically elected presidents, secretaries and treasurers. These clubs are child-owned spaces and venues for discussion and action. Clubs are also used as venues for communal saving activity. Children, using the democratic structure of the clubs, can decide what to do with their communal savings.

Child-Centred Methodology

These curricula are delivered, by using child-centred participatory methodologies. Child-Centred methodologies are used to help children to develop critical thinking and creativity. Teachers act as facilitators in the learning process and empower children to take control of their own learning.

Training

In order to ensure that both the curriculum content and delivery method are keeping the Aflatoun philosophy, we have developed a thorough training programme for trainers and teachers. Training is one of the ways in which we can ensure that quality is maintained.

5.8.5 Monitoring and Evaluation

Aflatoun has developed various monitoring tools for capturing the results of the programs around the world and to ensure that partners are delivering quality programs. The following methods are employed by the partner organizations:

1. Partner Survey – Each partner organization fills in the partner survey, which captures the quantifiable data for the project (number of children, number of schools, percentage of children savings etc). The results of these surveys are used by the partner organization to assess performance.

2. Schools Survey – Each school / Non-Formal Education centre, will fill in a schools survey which captures quantitative information including the following:

The number of hours children participate in Aflatoun,
The number of classes that do Aflatoun,
The number of Aflatoun events organised,
The percentage of children who save, and
The frequency of saving.

3. Qualitative – In addition to the quantitative information collected Aflatoun also provides partner organizations with the following tools for capturing qualitative information such as:

Stories about the children's experiences with savings and enterprises. Interviews with teachers and parents to see if the program has had an effect in their lives.

A name and a brand called Aflatoun

Using a partnership approach calls for a strong, focused brand to tie together all of the various partner organizations and children. The branding and the fireball character are what enables children, in distant parts of the world, to understand that they are linked into a global movement. This helps children to understand that they are global citizens, all of whom are entitled to the same rights and bound by the same responsibilities.

5.8.6 How is it delivered in a way that is relevant to the local context?

In order to understand how such a programme works, we need to describe an example of network's partner. The next example is from one of our partners in Ecuador, who has been contributing to social and financial education for children and youth, in the area of Guayaquil. In steps, you will understand how they have managed to bring an innovative tool for children and youth, that is providing them with new concepts and practices, that will be useful to enhance their life skills.

Children International (CI) Guayaquil⁴ implements the Aflatoun Social and Financial Education Program, in non-formal education, since 2010. CI's target population are sponsored boys and girls, between the ages of 6 and 14, from three areas (Bastión Popular, Francisco Jácome and Juan Montalvo). Currently there are more than 1000 boys and girls in the programme. How did they do it?

Conducted facilitators training

In March 2010, a training was conducted for 80 volunteers, who, in turn, have become facilitators of the Aflatoun Clubs. These volunteers were selected, based on a profile developed by CI Guayaquil, they are people from the community committed to improve the situation of their area, by engaging in activities that benefit children and improve their skills as well.

Signed agreements with Schools

In order for the Aflatoun clubs to work, there was a need to sign agreements with both private and public schools, so that they could provide CI with physical space to conduct the clubs'

⁴ International Organization Children International
http://www.children.org/espe_article.asp?id=7

sessions. Currently, CI Guayaquil has 5 partner schools (3 public and 2 private) where the Aflatoun clubs meet.

Provided orientation for parents

An orientation meeting for children's parents, that would attend the Aflatoun clubs took place. In the meeting, an overview of social and financial educational program was given.

This activity allowed the parents to get to know the programme guidelines, answer any questions they might had, get to know the facilitators that would be working with their children and gain confidence with the methodology and calm their anxieties about children managing money and other resources.

Starting the Aflatoun clubs

The Aflatoun clubs meet once a week for an hour. The groups that form a club are segmented, according the children's ages (6-7 years, 8 -9, 10 -12 years old and so on). Programme sessions started running with thirty-one clubs. Each club has a democratically elected board (President, Secretary and Treasurer).

Established an Agreement with the State Registry Office

With the core element "Rights and Responsibilities" the Guayaquil Agency reached a cooperation agreement with the State Registry Office, so that the children in Aflatoun clubs could obtain their identification card exercising their right to an identity. Currently, more than 413 children have their identity card.

Another benefit from obtaining their identity card is that now children have a legal document to open a savings account in a Financial Institution in the country.

Encouraging savings

In order to encourage non-monetary savings and create a habit of saving, each child has a savings book, where they record their non-monetary savings. They draw an Aflatoun with a specific posture each time they have done (during each day) any action that has allowed them to save non-monetary resources.

The monetary savings take place in a bucket located in each club, each child brought a sock with their name, and they put their coins inside. Both the club's board and each child kept a record of the deposits done with the appropriate signatures backing them up. Bringing coins was not mandatory as each child saved what they could.

The socks experience was really positive for children, because it allowed them to build confidence in handling their saved money; they are sure that the money they save (of different denominations) will be the same that they will withdraw.

Children can also experience a visit to a Financial Institution

In an agreement reached between CI Guayaquil and the board of Banco del Pacífico, Aflatoun children made a day trip to Banco del Pacífico headquarters.

Aflatoun children were able to experiment the diverse services offered by the bank: opening new accounts, deposits and withdrawals at the window, completing deposit forms, getting information about investments, getting to know the bank's central information system.

This was an enriching experience, because it enabled children to get out of their environment and receive inputs about staying in school and completing their studies in order to have a university degree.

Opened savings accounts in Financial Institutions

Meetings and negotiations were held with the representatives of various Financial Institutions (Banco del Pacífico, Banco Boli-

variano, Savings and Credit Cooperatives and Banco de Guayaquil), with the goal to allow children to open savings accounts, with a personalized service that would allow them to save in formal savings accounts. Cooperation was agreed with Banco de Guayaquil⁵, who created a savings product that could reach children directly in their communities.

Neighbourhood banks

The Neighbourhood Banks or “banco del barrio” is a product supplied by Banco de Guayaquil, that works with middle sized neighbourhood shops in the city, including areas where Aflatoun is being implemented.

Neighbourhood banks provided the opportunity to all Aflatoun children to practice financial transactions (deposits and withdrawals), without having them to walk long distance from home. An initial low amount of 4USD is needed to open a savings account, children are responsible to save that amount and then continue bringing deposits of any amounts to their savings account. This has provided them with a “learning-by-doing” approach that will give them better tools in the future to understand transactions and to make choices of what financial institution provides them better benefits.

Before starting the account opening process, several orientation meetings took place with children's representatives that are part of the Aflatoun clubs, to inform them about the benefits offered by the neighbourhood bank and the opportunity for children to save in a formal financial institution.

This strategy was welcomed warmly by children as well as by the bank representatives that are also involved in the various developed initiatives.

⁵ <http://www.bancoguayaquil.com/bg/indexAhorro.html>

5.8.7 Institutional goals: where we want to go next

Aflatoun's current goal is to reach 10 million children by social and financial education. In order to achieve that, we need to work with multiple stakeholders, at a country and regional level, who will be able to create new policies and provide social and financial education to all the children possible to reach. In order to achieve that goal, strong advocacy and lobby efforts have been done to set agreements with Ministries of Education, central banks, banking associations, microfinance institutions, every stakeholder, related to the topic, that will be able to make this strategy sustainable and will allow every child to go through it.

We are still facing a lot of challenges that we will try to tackle, through the work in cooperation, with our partners in 85 countries of the world, that are already reaching 1.3 million children. We believe that is the inspiration we need to continue our efforts to bring this education to children and youth around the world. World politics have been dominated by economic crisis in the past years, due to serious debt and little knowledge of money management: we hope that our work is contributing to enhance children and youth skills, as a preventive tool for their futures.

5.9 La evolución del sistema educativo como estrategia para el desarrollo

Victoria Novales

La creación y la difusión del conocimiento y la cultura constituyen una base sólida para el desarrollo humano. Sería interesante detenerse a pensar por un momento y prestar atención a la base, al fundamento necesario para que se lleve a cabo la difusión de la cultura, así como el rol que juegan las bibliotecas¹ y tomar en cuenta la necesidad de impulsar el hábito de la lectura y el autoaprendizaje, promoviéndolos desde temprana edad a través de la educación. Una educación abierta y participativa que tome en cuenta y respete las diferencias individuales de los estudiantes, valorando y aprovechando con respeto el medio donde se lleva a cabo y promoviendo un aprendizaje cooperativo, interactivo y participativo, que promueva a su vez una socialización funcional.

¹ A raíz del voluntariado realizado en la Biblioteca Statuario en Roma, de mi interés y formación profesional en el área de Educación Personalizada, Método Montessori y Psicología, y por el deseo de colaborar con el mejoramiento de la educación para promover el desarrollo humano, relato la labor que realiza la Biblioteca, así como algunas buenas prácticas llevadas a cabo en Latinoamérica con el sistema de Educación Personalizada, el cual, aunque poco difundido, proporciona óptimos resultados.

La Biblioteca Statuario, en colaboración de la Parroquia San Ignacio de Antiochia, fue fundada en el año 2006, originada a partir de un modelo bibliotecario concebido como un recurso cultural, informativo y recreativo para la comunidad del territorio. Pone a disposición un servicio bibliotecario de base de acceso a la lectura y a la información, con más de 10mil volúmenes y está incluida en el Servicio Bibliotecario Nacional (SBN), donde se puede consultar el catálogo online (OPAC). Se llevan a cabo además laboratorios de lectura, asesoría para investigaciones escolares y encuentros con las escuelas, cooperando también con las bibliotecas de dichas escuelas, con asesoría, material, apoyo didáctico y participación en las diversas actividades que se realizan. La Biblioteca Statuario también colabora con el centro de ancianos del centro cívico “Uscita 23” proporcionando material de lectura para las personas que asisten a dicho centro. El servicio bibliotecario es prestado a través de voluntariado. Los servicios y actividades de la Biblioteca están abiertos y a disposición de todas las personas inscritas; la inscripción es gratuita y los inscritos pueden prestar libros y tenerlos por dos semanas pudiendo renovar dicho préstamo. La mayoría del material es fruto de generosas donaciones por parte de miembros de la comunidad, que a su vez la Biblioteca dona, si el caso lo amerita, a otras bibliotecas

<http://bibliostatuario.wordpress.com/>

5.9.1 Sociedad, cultura y aprendizaje

La necesidad humana de vivir en sociedad y de comunicarse con los miembros de la misma ha permitido la unión del ser humano en la lucha por la supervivencia. Este ha realizado grandes esfuerzos que lo han llevado a crear métodos, estrategias e instrumentos, para afrontar nuevas situaciones y resolver problemas, y esto ha constituido el motor de la adaptación al mundo, del desarrollo de la cultura y de la evolución misma. Como ser social y racional, el hombre tiene la necesidad de producir y manifestar conocimiento dentro de un grupo que a la vez le proporcione apoyo, retroalimentación e intercambios satisfactorios en el proceso de desarrollo y de socialización. A este respecto, Morin sostiene que «el hombre se realiza como ser plenamente humano solo a través de la cultura y en la culturas»².

El proceso de adaptación y enculturización se realiza mediante el intercambio social. En esta dinámica se lleva a cabo el aprendizaje cognitivo social, la organización del pensamiento a partir de esquemas y el desarrollo de funciones cognitivas superiores como la abstracción, el análisis, la síntesis, la generalización, etc. que han permitido al ser humano hacer representaciones mentales del mundo y crear y utilizar símbolos mentales para representar y manejar su entorno a un nivel abstracto, creando así también el lenguaje.

Según Vygotskij, para que se lleve a cabo el aprendizaje, es decir, la aprehensión o incorporación del conocimiento, es imprescindible la interacción social y cultural en una dinámica que estimule el desarrollo cognitivo mediante el uso del lenguaje. Propone una educación centrada en la actividad, pues el ser humano responde a los estímulos y actúa sobre ellos transformándolos; plantea que en el proceso de aprendizaje es esencial la presencia y la acción de un mediador: un tutor

² E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001, p.53

adiestrado, maestro o compañero, que en un diálogo cooperativo, como lo llama Vygotskij, modela conductas o proporciona instrucciones, que permiten interiorizar la información necesaria para la adquisición de nuevas destrezas, y con estas, también el mejoramiento de las funciones cognitivas. En un punto crítico que Vygotskij denominó Zona de Desarrollo Proximal o la distancia entre el nivel de desarrollo actual y el nivel potencial al cual se puede llegar con la interacción del mediador o andamiaje, que otorga un significado a la tarea, se logra un “insight”, que permite ir un paso más allá en el aprendizaje, para así resolver determinado problema. Es acá, donde radica la importancia de la influencia social en el aprendizaje según Vygotskij, pues este pasa de ser una experiencia individual, a un proceso social, donde los demás pueden ser agentes de desarrollo y se logra avanzar siempre un paso más allá.

Por su parte Feuerstein³, a través de la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural, propone que «el ser humano es un organismo abierto, adaptable y susceptible al cambio». Para él la inteligencia es un estado cambiante, más que un rasgo inmutable, pues puede ser modificada por medio del aprendizaje, por lo que la cognición juega un rol central en su teoría. Agrega que el aprendizaje directo se realiza mediante la exposición directa a los estímulos, eventos y objetos del ambiente, mientras que con la inclusión de un mediador humano la situación de aprendizaje directo cambia a Experiencia de Aprendizaje Mediado. El mediador interviene en el proceso de aprendizaje mediante su presencia entre el estímulo y el sujeto y su respuesta. «El mediador elige, cambia, amplía e interpreta los estímulos que se le presentan al aprendiz, así como sus respuestas»⁴. Es una interacción de calidad entre ambos, y así, la exposición a este tipo de experiencias, mejoran

³ R. FEUERSTEIN, *Basic Theory*. www.icelp.org

⁴ R. FEUERSTEIN, *Structural Cognitive Modifiability*.
http://www.icelp.org/asp/Basic_Theory.shtm

la situación de deficiencia cognitiva, transformando al individuo en un aprendiz independiente y autorregulado.

Visto así, el conocimiento y el proceso enseñanza-aprendizaje son pues producto de la interacción social y de la cultura, ya que los procesos psicológicos superiores, como el lenguaje y el razonamiento, se adquieren en un contexto social y luego se interiorizan. La manera de medir dichas habilidades es mediante el uso del lenguaje, el cual a su vez, es la herramienta que transforma la actividad mental y permite que se lleve a cabo la comunicación. Así pues, para que la comunicación se realice de manera eficiente y funcional, es indispensable que las partes involucradas compartan el lenguaje, así como un marco conceptual y cultural que permita la comprensión.

5.9.2 Conocimiento y desarrollo

Se han creado métodos para conservar y transmitir el conocimiento, como el lenguaje escrito y otros sistemas que permiten su transmisión sin que sea necesario el contacto directo con quien lo produjo. Entonces, así como el desarrollo cultural es la base para el desarrollo humano, la alfabetización es una valiosa herramienta que permite conservar y transmitir la cultura, adquirir, crear y difundir nuevos conocimientos; es la llave de acceso a la educación. Pero la alfabetización es mucho más que leer y escribir; es un proceso complejo que implica el adecuado procesamiento de la información a través de las etapas del acto mental, por medio del cual el individuo logra incorporar nueva información, procesarla y comunicarse de manera eficiente, lo que a su vez lleva a un cambio a nivel cognitivo y conductual.

Así también, la alfabetización informacional o *information literacy*, definida por el CILIP⁵, « como saber cuándo y por qué

⁵ Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP)

se necesita la información, dónde encontrarla, cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética» requiere la utilización de funciones cognitivas complejas, reflexión, análisis, síntesis, comparación, juicio crítico, etc. y estrategias metacognitivas, por medio de las cuales es posible discriminar la información relevante y útil, e interiorizar y utilizar apropiadamente la información elegida. La alfabetización informacional es concebida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), como una de las competencias básicas de cualquier ciudadano, y de acuerdo con Marquardt: «[...] es instrumental en las políticas cuyo objetivo es construir economías competitivas, sociedades creativas e inclusivas, basadas en el conocimiento compartido, en la inclusión social y en el desarrollo sostenible. Por eso, la alfabetización informacional es una prioridad para el aprendizaje permanente en una sociedad sostenible e incluyente»⁶.

Así pues, para que la alfabetización informacional realmente constituya una de las competencias básicas del ciudadano y sea en la práctica, una herramienta para el desarrollo sostenible y para la inclusión social, sería conveniente ir a la base de la alfabetización misma; a la base de la educación, y sobre todo, a los métodos para impulsarla. El Informe de los Objetivos de Desarrollo del Milenio 2012 respecto al mejoramiento de la educación, plantea que «es una meta de desarrollo por sí misma, también es ampliamente reconocida como la principal posibilidad de movilidad social y, por lo tanto, de superar la pobreza». Para Krolak⁷, la educación involucra no sólo la memorización de la información, sino la habilidad de aprender de manera independiente y activa a lo largo de la vida. Los estudiantes necesitan aprender a investigar por sí mismos y

⁶ L. MARQUARDT, EMMILE – European Meeting on Media and Information Literacy Education (p. 13 – 15). Newsletter for IFLA section No. 11 School Libraries and Resource Centers. Issue 54, 2012, En internet: <http://www.ifla.org/files/school-libraries-resource-centers/newsletters/june-2012.pdf>

⁷ L. KROLAK <http://www.ifla.org/files/literacy-and-reading/publications/role-of-libraries-in-creation-of-literate-environments.pdf>

explorar materias más allá de la información dada en clase. «Los maestros pueden fomentar estas destrezas de lectoescritura introduciendo a los estudiantes al uso de la biblioteca y enseñándoles destrezas de recuperación de información»⁸. De esta manera, se fomenta el hábito de la lectura, y con éste, la adquisición y el mejoramiento de destrezas cognitivas necesarias para la interiorización de nueva información, así como la autorregulación del organismo propuesta por Feuerstein.

En el Informe del Banco Mundial “El Conocimiento al Servicio del Desarrollo”, de 1999, se plantea que «la distancia que separa a los países ricos de los países pobres es mayor en relación con la generación de conocimientos que con los niveles de ingresos». El informe agrega que «lo que distingue a los pobres -sean personas o países- de los ricos es no sólo que tienen menos capital sino también menos conocimientos. Krolak⁹ por su parte, plantea la importancia de los ambientes literarios como la base para el soporte de la educación. «La biblioteca pública, la pasarela al conocimiento, provee una condición básica para el aprendizaje continuo, toma de decisiones independiente y desarrollo cultural de los individuos en grupos sociales». Las bibliotecas tienen pues, como objetivo proporcionar libre acceso a la información para todos, contribuyendo así a la formación integral de las personas, a través de la difusión de conocimientos y cultura mediante los recursos y servicios informativos que tenga a su disposición. El Manifiesto de la UNESCO de 1994, sobre las Bibliotecas Públicas, proclama la creencia de que la biblioteca pública es una fuerza para la educación, la cultura y la información, así como un agente esencial para promover la paz y el bienestar mental de las personas. «La participación constructiva y el desarrollo de la democracia depende de una educación satisfactoria así como de acceso libre e ilimitado al

⁸ *Ibidem*

⁹ *Ibidem*

conocimiento, al pensamiento, a la cultura y a la información». Y es que en realidad la lectura es la base del aprendizaje; es una herramienta que libera a las personas. Otorga discernimiento, informa, crea conciencia acerca de las diferentes realidades, promueve el autoconocimiento y permite adquirir destrezas y conocimientos necesarios para un mejor desempeño y participación social y política.

5.9.3 Un nuevo enfoque

Una de las metas de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, como ya se dijo, es lograr la enseñanza primaria universal, asegurando que todos los niños y niñas del mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria para el 2015, con las submetas de incrementar la matriculación y reducir el ausentismo y la repitencia. Sin embargo, en muchos países el acceso a la educación y los recursos son escasos, la matriculación es poca, existen altos niveles de ausentismo y los estudiantes abandonan los estudios. La Evaluación del Banco Mundial del 2006¹⁰ refiere que el mejoramiento de los resultados del aprendizaje no ha sido frecuente entre los objetivos de los proyectos de educación primaria, en los cuales, se ha incluido explícitamente en un tercio de los objetivos o en los indicadores de desempeño, a pesar de ser un interés clave del Sector Educativo. A pesar de ello, en las últimas décadas, con el objetivo de proporcionar acceso a la educación en las áreas rurales y de mejorar los servicios educativos, en cuanto a equidad y calidad, se han llevado a cabo programas a partir de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje con efectos positivos a largo plazo. Se trata del modelo de la Escuela Nueva, un método didáctico y pedagógico personalizado, completamente

¹⁰ The World Bank. Independent Evaluation Group, *From Schooling Access to Learning Outcomes. An Unfinished Agenda. An Evaluation of World Bank. Support to Primary Education*, 2006

diferente al sistema tradicional de educación, en donde es el alumno el centro del proceso educativo, y el maestro es más bien una guía.

Faure¹¹, creador del Sistema de Educación Personalizada se basó en un modelo pedagógico y didáctico con una visión integral de la persona. Plantea los principios de singularidad, creatividad, originalidad, autonomía, libertad, apertura, comunicación y trascendencia. La educación personalizada es una modalidad educativa que concibe al ser humano como persona activa, con potencial para el cambio, para la exploración y la transformación de su mundo, un ser consciente de su potencial y de sus oportunidades y capaz de autorrealizarse. A través de los principios de singularidad, autonomía y apertura, reconoce las diferencias individuales de cada uno, así como el respeto que merecen, por lo que su pedagogía se adapta a cada alumno, fomentando la creatividad e iniciativa. A través del principio de autonomía se considera al ser humano como un ser libre, consciente de su libertad, y comprometido con sus elecciones, lo que fomenta su capacidad de toma de decisiones a nivel personal y de manera responsable. La autonomía implica entender los objetivos que se persiguen en cada actividad, jugando así un rol activo en la planificación de la propia educación. Por último, según el principio de apertura, Faure considera que la escuela ha de educar la dimensión social en un clima alegre en el que se sienta motivado a participar y expresarse¹². Este enfoque promueve pues, entre otras destrezas, la autonomía, la responsabilidad, el seguimiento de instrucciones, la planificación de la propia conducta, el pensamiento crítico, el desarrollo de la expresión

¹¹ P.S.J FAURE, *Ideas y métodos en la educación*, Narcea, Madrid, 1972; N PEREIRA DE GÓMEZ, *Educación Individualizada. Pierre Faure*, Ed. Trillas, México, D.F., 1996; en Internet:

<http://es.scribd.com/doc/69368131/Ed-personalizada-Pierre-Faure> .

¹² O BUITRAGO, B.L. AMAYA, *Educación personalizada, una modalidad educativa*. Revista de Ciencias Humanas, No. 26, Noviembre 2000. En Internet: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev26/buitrago.htm>

verbal, la interacción grupal, el trabajo en equipo, el autoaprendizaje, el aprendizaje cooperativo, etc. Los alumnos son agentes activos de su propio aprendizaje, trabajan a su propio ritmo, solos o en grupos en un proceso de aprendizaje continuo, en las esquinas de trabajo, donde leen y utilizan juegos educativos y material didáctico, los compañeros pueden fungir como mediadores y el maestro es una guía. Se organiza el tiempo para la realización de diferentes actividades, como el trabajo personal y la puesta en común. El espacio se organiza de manera simple y ordenada, con el material clasificado, diferenciando las áreas de trabajo. Entre los instrumentos de trabajo se encuentran las guías de autoaprendizaje, las cuales habrán de ser desarrolladas por parte de los alumnos, la biblioteca del aula e instrumentos de educación sensorial entre otros. Gardner apoya la implementación de la educación personalizada y el rol de guía por parte del maestro, de manera que se adecue a las diferentes inteligencias planteadas en su teoría, y por ende a las necesidades e intereses de las personas. Afirma que «Hay cosas que todos debemos aprender, pero no hay ninguna razón para que las aprendamos de la misma manera»¹³.

5.9.4 Un nuevo enfoque llevado a la práctica

El sistema de Educación Personalizada se utiliza en muchas escuelas privadas, y en otras, de carácter público y rural, ha sido implementado, en las llamadas escuelas multigrado obteniendo excelentes resultados. Con la aplicación de este método de educación, en lo que respecta al ámbito rural, se ha reportado menor deserción, repitencia y ausentismo escolar y se ha incrementado la motivación de los estudiantes para investigar y

¹³ H. GARDNER, *The unschooled mind: how children think and how schools should teach*, Basic Book, USA, 2011

pensar por sí mismos, así como el nivel de lectura y matemática.

En Colombia, el Programa Escuela Nueva inició en 1975 como respuesta a los problemas encontrados en el intento de generalizar la experiencia de la Escuela Unitaria que en su momento no produjo los resultados esperados. En esta nueva iniciativa, se introdujeron nuevos mecanismos y estrategias operacionales de manera que luego se incluyó como uno de los programas del Ministerio de Educación que se extendió a nivel nacional y por toda Latinoamérica. El Programa Escuela Nueva fue diseñado con el fin de ofrecer la primaria completa y mejorar la calidad de las escuelas rurales del país, especialmente las escuelas multigrados. En este programa el maestro funge como un facilitador y puede atender varios grupos a la vez, ya que las guías de trabajo tienen instrucciones precisas. Los contenidos de las mismas se relacionan con el entorno sociocultural de los estudiantes, el trabajo se realiza de manera individual o en grupos pequeños con los libros que provee la biblioteca del aula, en donde también existen rincones de trabajo para el aprendizaje con material y juegos educativos. Se promueve un aprendizaje activo, participativo y cooperativo, el fortalecimiento de la relación escuela-comunidad, así como un mecanismo de promoción flexible, adaptado a las condiciones y necesidades de vida de los niños que a su vez trabajan en el campo. La promoción flexible permite que los alumnos avancen de un grado o nivel a otro y terminen unidades académicas a su propio ritmo y el material es costeable, pues un juego sirve para 2 ó 3 niños, y dura varios años. Los resultados del Programa demuestran que los alumnos han presentado una diferencia significativa en matemáticas, español, literatura, conducta cívica y autoconcepto social¹⁴. Así, «[...] el caso de Colombia muestra que, comparadas con los

¹⁴ V.COLBERT DE ARBOLEDA, *La experiencia educativa "Escuela Nueva" de Colombia. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO - OREALC: Chile, Diciembre 1991.

rendimientos de las escuelas ubicadas en otras zonas, las rurales tienen no sólo un rendimiento más alto que el esperado, sino que también superan a las de los centros urbanos»¹⁵.

En Guatemala, Baessa¹⁶ con el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad Educativa trabajó con el Ministerio de Educación con el fin de estudiar el impacto del Programa en comparación con las escuelas rurales tradicionales. Las Nuevas Escuelas Unitarias (NEU) utilizaron guías de autoinstrucción para el trabajo personal y la biblioteca del aula, se manejaron aulas multigrado, el maestro los dividía en grupos de trabajo, utilizando un monitor por grupo. Se encontró que, efectivamente, las NEU retenían más estudiantes de manera significativa, y en las destrezas de comunicación en Español se presentaron diferencias estadísticamente significativas a favor de las escuelas NEU en relación al grupo de comparación. Además los estudiantes reportaron su motivación e interés por aprender, al trabajar con las guías de estudio, pues iban a la biblioteca, leían, pensaban y escribían haciendo las cosas por sí mismos. Mencionaron también la utilidad de lo aprendido y la manera en que se llevaba a cabo el aprendizaje, como una de las razones por las cuales les gustaba la escuela.

También en Guatemala, Rodríguez et. al¹⁷, en colaboración con la Universidad Nacional de Costa Rica, la Universidad de Utrecht de Holanda, Plan y PRODI¹⁸, llevaron a cabo el

¹⁵ Según el Primer Estudio Internacional Comparativo realizado por la UNESCO en 1999 sobre la calidad de la educación en 13 países latinoamericanos, Colombia fue el único país donde el estrato rural mostraba mejores resultados que el urbano. *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociado en Tercero y Cuarto Grado*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. UNESCO. 1998, p. 31.

¹⁶ Y. BAESSA, *Impacto de la Nueva Escuela Unitaria sobre Escuelas Unitarias Completas*. Guatemala, 1996.

¹⁷ F. RODRÍGUEZ et. al. *Escuelas unidocentes y multigrado a escala nacional en Centroamérica, Estudio Guatemalteco. Proyecto "Mejoramiento cualitativo de la educación básica en las comunidades rurales de Centroamérica: Aportes desde la educación superior" (PADES)*. Universidad Nacional de Costa Rica, la Universidad de Utrecht de Holanda, Plan y PRODI: Guatemala, 2007

¹⁸ Programas y Proyectos de Desarrollo Integral (PRODI)

proyecto de Mejoramiento Cualitativo de la educación básica en comunidades rurales de Centroamérica. Con un modelo pedagógico de escuela unitaria y multigrado, es una alternativa para llevar la educación a comunidades lejanas y con pocos habitantes; responde a la diversidad pues con el sistema de educación abierto, participativo, dinámico y flexible se enfoca a niños que también trabajaban. En las aulas se favorece la interacción entre los estudiantes y la realización del trabajo en grupos, o individualmente, a través de fichas, tarjetas de actividades y guías de autoformación, hay un rincón de aprendizaje, con juegos educativos y material didáctico y una biblioteca. El maestro es una guía y los compañeros mayores colaboran como mediadores y se involucra también a la familia y a la comunidad en el proceso educativo.

En Chile, el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación para las Escuelas Rurales Multigrado (MECE Rural) inició en 1992. Financiado por el Banco Mundial, dicho programa pretendía enfocarse en el sector rural de la población y mejorar el sistema escolar, así como los resultados del aprendizaje. Se buscaba el involucramiento por parte de las familias, atender a niños con necesidades educativas especiales, y promover la educación permanente: se abrieron también oportunidades a adultos que abandonaron prematuramente la escuela. Los resultados demostraron un mejoramiento significativo en lenguaje y matemática y disminuyó el porcentaje de reprobación así como los retiros. En 1995 este programa fue incorporado a la estructura del Ministerio de Educación, adquiriendo un carácter permanente como instancia de la División General del Ministerio¹⁹.

El sistema de educación personalizada, con la modalidad de escuela unitaria, rural, se ha implementado también en Costa Rica, con el Programa para el Mejoramiento Integral de la Calidad de la Educación de las Escuelas Unidocentes de 1995 a

¹⁹ J SAN MIGUEL. *Desarrollo de la educación en sectores rurales*. PREAL. Año 5, No. 13, 2003.

1997 y en Nicaragua con Escuelas Modelo de 1998 a 2003. Además de Latinoamérica, dicho programa, con la modalidad de escuela multigrado, se ha implementado en otros países, como Guinea, con el Programa Multigrado en 1981; en Zambia, con los Programas Multigrado y Comunitarios en 1985 y en Mali, con el Programa Pedagógico Concurrente en 1988, cada uno adaptado a las condiciones locales y a la cultura de cada país.

5.9.5 Discusión

La educación es una base sólida para el desarrollo sostenible. La alfabetización es el primer paso en la lucha contra la pobreza, pero no es suficiente un solo paso; hace falta el trabajo conjunto para hacer de la educación la fuerza que saque adelante al ser humano a través del desarrollo de su potencial intelectual. Es necesaria una educación que promueva el aprendizaje activo, participativo y permanente, y con este, obviamente el desarrollo de las destrezas cognitivas, sociales y afectivas, que luego se generalizan para la resolución de problemas de la vida diaria y para la adaptación. Las bibliotecas son una herramienta fundamental para la difusión del conocimiento y la cultura, ya que la lectura promueve el empoderamiento de las personas a través del conocimiento y las destrezas adquiridas.

La alfabetización informacional, una competencia básica de cualquier ciudadano, según el OCDE, y una prioridad para el aprendizaje permanente en una sociedad sostenible e incluyente según Marquardt, involucran destrezas cognitivas que se deben desarrollar y ejercitar. Para sentar dichas bases hace falta fomentar metodologías de aprendizaje activo y participativo. En el sistema de Educación Personalizada, creado por Faure, además de su orientación humanista, se presentan también el enfoque cognitivo y social propuesto por Vygotskij y Feuerstein, como la Zona de Desarrollo Proximal, el andamiaje y las Experiencias de Aprendizaje Directo y de Aprendizaje Mediado, con lo cual se facilita el desarrollo de diferentes destrezas cognitivas. Esto justifica su efectividad, ya que con la

combinación de estos enfoques se obtiene un sistema de enseñanza aprendizaje que fomenta el desarrollo integral de los estudiantes. Además inculca el hábito de la lectura, de la investigación, del aprendizaje independiente y automotivado, lo cual es deseable como base para el aprendizaje permanente. Promueve también el desarrollo del autocontrol y de habilidades y destrezas de comunicación y sociales impulsando también el desarrollo cognitivo con actividades y materiales adecuados para las diferentes etapas del mismo.

Los programas piloto en los que se ha utilizado el sistema de Educación Personalizada han sido implementados en armonía con el medio en el cual se han llevado a cabo, que ha sido el medio rural; se han respetado las diferencias individuales y necesidades de los alumnos, permitiendo trabajar y avanzar al propio ritmo, sin que esto implique retención en un grado, ya que esto puede provocar ansiedad, frustración, sentimientos de inadecuación, baja autoestima, etc. lo cual puede llevar a desmotivación y deserción escolar. En los programas originados a raíz de la implementación de la Escuela Nueva, se puede apreciar que a pesar de que se llevaron a cabo en condiciones de pobreza extrema, el trabajo conjunto de los maestros y las comunidades puede transformar las escuelas en centros de aprendizaje activos y participativos a disposición de todos los miembros de la comunidad obteniendo óptimos resultados para el aprendizaje independiente y promoviendo el hábito de la lectura y la educación permanente.

El sistema de Educación Personalizada, con sus principios centrados en la persona como ser activo y responsable de su propio proceso de aprendizaje, como ya se vio, produce óptimos resultados en el desempeño académico, así como en el desarrollo cognitivo, social y emocional. Constituye así, para el sistema educativo, una opción funcional y sostenible, además de oportuna, dada la situación actual en cuanto a la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio en relación a la educación, ya que el segundo objetivo, la aseguración de completar un ciclo de enseñanza primaria, continúa sin

cumplirse, según indica el Secretario General de la ONU, Ban Ki-moon en el Informe de los ODM de 2012.

Por tal motivo, y vista la efectividad del Sistema de Educación Personalizada, implementado con éxito en el Programa Escuela Nueva, sería deseable y oportuno unificar esfuerzos y crear políticas que apoyen a nivel internacional la evolución del sistema educativo tradicional a un sistema con un enfoque humanístico. Un sistema personalizado, flexible, activo y abierto de educación, respetuoso de las diferencias individuales en un contexto estimulante y motivador que fomente el autoaprendizaje permanente mediante la lectura y que favorezca el desarrollo cognitivo, social y emocional; contribuyendo así a formar ciudadanos responsables, solidarios, participativos, con juicio crítico, dotados de las destrezas necesarias para emprender actividades constructivas que promuevan el desarrollo personal y de la comunidad.

5.10 Ottanta giorni vissuti in Mozambico

Magnino Magni

5.10.1 Africa *ufficiale* e Africa *altra*

Fame, miseria, povertà dilagante, colpi di Stato, carestie, diaspore, malattie assassine, questa è l'immagine dell'Africa oggi. Quando si pensa a questo continente le immagini sono sempre le stesse: bambini con la pancia gonfia e con le mosche sul viso, corpi scheletrici, pestilenze, siccità e guerra. Ma se da decenni l'Occidente ha tentato e cercato di "civilizzare" l'Africa, di "occidentalizzarla", di farla "sviluppare", dove sono i risultati? Sembra davvero che non ce ne siano. Allora l'Africa ufficiale, quella voluta dai bianchi, dal Fondo Monetario Internazionale, dalla Banca Mondiale e dall'Organizzazione Mondiale del Commercio, è miseramente fallita. Tutti ne devono convenire, la povertà è quasi raddoppiata in pochi decenni, le certezze degli occidentali su come "aiutare" il "continente nero" sono svanite del tutto. E questo "l'uomo bianco" lo sa, ma lo sanno anche le *elite* africane che hanno studiato all'Ovest e che si sentono addosso il fallimento di coloro che non sono riusciti a migliorare, e anche se sono complici del "bianco", dello strangolamento economico, della violazione dei diritti umani, e così esse sviluppano l'ingiustificato complesso della vittima.

Il fallimento del "continente nero" è, in prima istanza, quello dell'occidentalizzazione, del colonialismo e del forzato sviluppo. L'agricoltura è ovunque debole, la sua crescita insicura e lenta, la terra coltivabile è minacciata dalle siccità, dalla mancanza di scrupoli e dalla rapacità degli uomini, dalle colture calate dall'alto, dalle inondazioni, dall'uso massiccio dei pesticidi e fertilizzanti.

L'industria naviga in acque pessime, le economie sono sinistrate, le imprese pubbliche sono improduttive, la corruzione

dilaga, questo però è un problema mondiale. La sanità non riesce a curare malattie già debellate in molte altre parti del mondo, i costi delle medicine sono altissimi e si muore senza sapere il perché e senza aver avuto cure adeguate.

Le multinazionali saccheggiano il sottosuolo, estraggono minerali, metalli, petrolio e gas, disboscano senza regole e sfruttano la manodopera. Il mercato degli organi umani è molto florido. Fantomatiche ditte “verdi” scaricano nel mare e in terra i rifiuti tossici e pericolosi del Nord.

Lo stesso concetto di Stato moderno, con tutte le sue istituzioni, le sue amministrazioni e giurisdizioni, che l’Occidente ha improntato durante il colonialismo, è calato dall’alto, non ha radici africane. E anche se non è stato rigettato totalmente non ha raggiunto gli obiettivi attesi. Non si può creare uno Stato inventando confini attorno a popolazioni diverse ed eterogenee, non è pensabile chiamare “connazionale” una persona di cultura, tradizioni diverse. La fiducia riposta nello sviluppo come forza aggregante e d’integrazione e come sostituto alle identità culturali che contribuiscono a cancellare, non è mai giunta. Anche in questo caso il termine sviluppo, fonte principale di legittimità dei politici modernisti, rivela la povertà e nudità del potere. In tutta questa miseria intellettuale però c’è ancora l’ingenuo ottimismo della nuova generazione di dottori africani, formatasi nelle “business schools” europee e statunitensi, che ripongono speranze nel modello ultraliberalista delineato dal Fondo Monetario Internazionale e dalla Banca Mondiale.¹

Ovviamente sono innegabili i traumi descritti poco sopra, ma esiste anche qualcosa di diverso, ci sono voci di speranza, di meno desolazione. Il fallimento sopra descritto è quello dell’Africa del paradigma occidentale, è quello dello sviluppo, è quello del progetto economico, è un qualcosa di diverso dalla vera entità africana: è un disegno calato dall’alto. Vero è anche che gli africani hanno accettato, dopo un controllo frettoloso e poco profondo, tutto quello proposto dall’Occidente. Tuttavia

¹ S. LATOUCHE, *L'altra Africa*, Bollati Boringhieri, Torino 2007, pagg. 15-17.

esiste anche un'altra Africa, un'Africa in marcia, un continente che non schiavo del liberalismo, del mercato e del profitto a ogni costo. È una zattera con 800 milioni di persone, non tutte scheletriche ed affamate, non tutte nutrite dalla carità internazionale, non tutte dipendenti dai buoni samaritani delle ONG, dai volontari e dai cooperanti. Certo è una zattera poco in salute, poco stabile, ma esiste ed è giusto darle voce. È giusto darle voce anche perché gli osservatori internazionali la considerano fuori norma, perché sfuggente ai canoni normali, cercano di farla scomparire, di minimizzarla, tendono a spogliare questa realtà chiamata "economia informale"².

Quest'altra Africa non è quella della razionalità economica, vi è presente un mercato, ma non è onnipresente, non è più l'antica Africa comunitaria, è un puzzle a tutti i livelli tra il dono e il mercato, tra rituali disinteressati e mondializzazione dell'economia.

Certo, dopo la fine del colonialismo, i giovani stati indipendenti hanno intrapreso la via dello sviluppo, perché era l'unica via riconosciuta dai burocrati al potere, e non c'era altra possibilità, non potevano opporsi alla modernizzazione, non potevano giustamente rifiutare l'istruzione, la medicina, la giustizia, l'amministrazione. Molta parte dell'Africa ha perso questa sfida e ha rigettato, volontariamente o no, parte dello stile di vita occidentale, ma pur perdendo, la società è rimasta viva e vitale. Ciò significa che, forse, l'importanza che noi attribuiamo alla tecnica, alla ricchezza, è solo un fatto nostrano, non estendibile universalmente. A volte, quando sei un perdente o quando sei licenziato dal lavoro, sei gettato fuori dal sistema, sei respinto dall'economia del mercato globale e allora sei costretto a vivere "altrimenti", in modo "Altro".

Il sistema capitalistico ha distrutto la vita ancestrale, le tradizioni, ha tagliato le radici e condanna coloro che non sono nella "norma" a vivere da derelitti, da perdenti, da raminghi, relegandoli all'oblio. Loro però, contro ogni attesa, non scompaiono,

² *Ivi*, pag.21.

anzi si moltiplicano, e per vivere fanno scelte diverse, si devono inventare un “altro” sistema di vita, si devono organizzare secondo “un’altra logica”, “un’altra” economia, più informale.

Riprendendo Aristotele e la sua opposizione tra *oikonomia*, la gestione domestica oculata ed attenta, e la *chrematistike*, che cerca l’accumulazione illimitata, potremmo parlare di *oikonomia vernacolare* per definire le pratiche popolari di sopravvivenza conviviale³. Ovviamente, l’economia informale non è casuale, ha basi, progetti, modelli che regolano le combinazioni di questa sopravvivenza “altra”. Se però alcuni “naufraghi” del Sud scoprono la vita che molti sognano al Nord, gli occidentali spesso la ignorano, addirittura la evitiamo.

5.10.2 Dalla teoria alla pratica: come la realtà locale esprime i propri saperi

Il testo del progetto che avrei dovuto attuare in Mozambico prevedeva quanto segue:

“Analizzare il contesto territoriale, in modo tale da conoscere i problemi e le risorse della comunità. Condurre un’indagine partecipata con gli attori locali, ascoltando il loro punto di vista, le loro esperienze, le loro eventuali modalità di risoluzione. Formulare, con la partecipazione dei protagonisti e con interviste, dibattiti, riunioni, un’ipotesi disciplinata integrata per affrontare i problemi connessi al territorio, cercandone una risoluzione. Mettere in pratica il lavoro e le decisioni prese collettivamente per favorire un arricchimento personale, professionale e locale. Valorizzare i saperi e le tradizioni della comunità allo scopo di integrare la ricerca e realizzare attività a stretto contatto con le persone, che portino ad uno sviluppo endogeno, nel rispetto dell’appartenenza locale”.

Una volta arrivato in Africa mi si è presentata una realtà in cui era abbastanza difficile applicare le teorie del progetto, sia per la realtà sconosciuta, sia per il poco tempo a disposizione. Ve-

³ Ivi, pagg. 25-26.

diamo in dettaglio questa esperienza, partendo dalla storia nazionale e da alcuni dati economici. I portoghesi s'insediano in Mozambico nel XV secolo e, per cinquecento anni, lo occupano e lo sfruttano senza riguardo. Come in tutte le colonie, gli indigeni vivono secoli di vessazioni, drammi e uccisioni. Nel 1975 il paese acquista l'indipendenza, ma inizia la guerra civile tra i due maggiori partiti: il Frelimo, di sinistra, e il Renamo, appoggiato dai portoghesi. Guerra che ovviamente porterà lutti ed atrocità e che si concluderà solo con gli accordi di pace firmati a Roma, nel 1992. Un forte contributo a questa pacificazione lo ha dato la Comunità di Sant'Egidio.

Quelimane, capoluogo della provincia di Zambezia, ha 200.000 abitanti, di cui 20.000 vivono nella parte alta, quella con strade asfaltate, anche se incredibilmente sconnesse, e case in muratura. Questa zona prima apparteneva ai portoghesi. I restanti 180.000 abitanti risiedono nella parte bassa, dove le strade sono di terra e sabbia, le case chiamate "*palhota*" sono di fango, poca malta e pali di legno. La città è sotto il livello del mare di un metro. Nella stagione della pioggia, da novembre a marzo l'acqua inonda strade, case e piazze, nella parte bassa della città, e molte abitazioni sono invase da una poltiglia fangosa che vi resta per molti giorni.

La temperatura da ottobre a gennaio varia dai 30 ai 40 gradi, con tassi di umidità tra il 70 e il 90%. Il "municipio" è governato da Frelimo, come gran parte del paese. La burocrazia è lenta ed ha tempi "locali", pigri e calmi. Il commercio è abbastanza sviluppato, anche se per la maggior parte in mano a occidentali, indiani, cinesi e musulmani. La terra è estremamente fertile, crescono molti tipi di alberi da frutto, e, con un po' di attenzione, che a volte manca, si potrebbero avere buoni raccolti.

La povertà è elevata, anche se non mancano mercati, negozi e cibo. L'alimentazione del ceto basso si basa su miglio, polenta, patate, fagioli e molto raramente carne, sia gallina, che capretto. Molti sono i bambini abbandonati, orfani o scappati di casa e sono tante anche le ONG i cui funzionari sfrecciano su grandi fuoristrada. Di lavoro non ce n'è tanto, ma anche la voglia di lavorare non è moltissima, specie negli uomini, mentre

capita molte volte di vedere donne con un bambino piccolissimo, fasciato con un panno sulla schiena, zappare la terra.

In questo contesto si colloca la Cooperativa “Promover o Homem”, nata durante la guerra civile nel 1986 per volere di Fra’ Antonio Triggiane, missionario cappuccino, nato a Mateira. La cooperativa è situata nella zona industriale di Faez. Fra’ Antonio, preso atto della situazione in cui viveva la popolazione, decise di contribuire al miglioramento delle condizioni di vita, mettendo a frutto le proprie capacità e conoscenze specifiche nella lavorazione della ceramica, finanziando così piccoli progetti sociali. Nel 1989, fu fondata la Scuola Comunitaria dei Martiri di Inhassunge⁴, vicino alla strada che conduce all’aeroporto, in memoria dei tre cappuccini morti in quella località durante la guerra civile. Frequentata durante il primo anno scolastico da 150 alunni, questa scuola conta ora 2775 studenti, dalla 1^a alla 10^a classe, oltre a 77 professori. Nel 1996 fu creato il Centro di accoglienza per gli indigenti, chiamato Mensa per i poveri “San Francesco d’Assisi”, che oggi garantisce quotidianamente pasti e assistenza medica a 250 indigenti.

Le persone che mangiano alla Mensa non siedono ai numerosi tavoli, ma fuori, sotto i colonnati, è davvero difficile vederli a tavola. Nel giardino della struttura c’è anche “la scuolina”, dove una brava insegnante si prende cura di una ventina di bambine e bambini in età prescolare.

Nel corso degli anni, il Centro si è anche impegnato nella costruzione di cento abitazioni per offrire un riparo ai più bisognosi. Lampante è il caso di un vecchietto che non aveva più la capanna dove abitare: il Centro ha pagato la costruzione della “*palhota*”.

⁴ Qui, nell’isola di Inhassunge, il 27 marzo 1989, durante la guerra civile in Mozambico, un gruppo di guerriglieri fece irruzione nella missione disseminando paura e morte. Un gruppo di frati era fuggito, qualcuno era fuori per impegni pastorali, tre invece trovarono la morte. Padre Camillo Campanella (nativo di Francavilla Fontana – BR), Padre Francesco Bortolotti e Fra’ Oreste Saltori (ambidue di Trento), vennero brutalmente uccisi.

Nel 1998 fu introdotto un Progetto di Agricoltura Familiare, nella località di Nicoadala: di alcuni prodotti beneficiano i membri della Cooperativa, le persone assistite presso la Mensa San Francesco e i bambini recuperati dalla strada; altri prodotti vengono venduti. Molti di questi minori di età vivevano nella *Casa Familia*, fondata nel 2003 e situata nel *bairro de Saguar*, un Centro di Accoglienza per bambini abbandonati e orfani. Il 6 gennaio 2008, è stata inaugurata la nuova *Casa Familia* che si trova a poche centinaia di metri dall'aeroporto. Nel 2005, con i finanziamenti del Commissariato Britannico, all'interno del cortile della Cooperativa, è stata costruita una Scuola Comunitaria di Arti e Mestieri, rivolta alla formazione professionale di 350 ragazzi provenienti da situazioni di disagio.

Nell'ottobre 2008 è iniziata la muratura della Casa dei disabili, e nel dicembre dello stesso anno, sempre su terreni della Cooperativa, è partita la costruzione di altre aule per la Scuola di Arti e Mestieri. La struttura che subito mi ha colpito è stata la *Casa Familia*, dove 120 bambini mangiavano, studiavano e dormivano. I primi tempi sono stati chiaramente di ambientamento per me, mi sono dovuto rendere conto di dove mi trovavo, ho fatto i conti con una cultura molto diversa da quella occidentale, lentamente ho conosciuto i bambini e i ragazzi. Per mia fortuna, in Mozambico, i mesi da novembre a gennaio sono di vacanza, altrimenti non sarei riuscito a ricordare il nome di tutti, dato il poco tempo a disposizione. Facendo una mappa dei problemi e delle risorse, ho constatato che la nuova *Casa Familia*, costruita in cemento, recintata e con un ampio spazio, anche se è di recentissima costruzione, porta evidenti i segni del tempo: alcuni bagni sono rotti, alcune lampade non funzionano, i ragazzi non tengono in ordine i pochi oggetti personali e quando piove forte, e qui accade spesso durante la stagione delle piogge, il tetto non è totalmente impermeabile. Quello che mi ha stupito, in un ambiente così affollato e in un contesto sociale così precario, è che sono pochi gli episodi di vessazione, c'è molta voglia di imparare, di studiare, c'è molta voglia di conoscenza, di istruirsi, di progredire. Qui si studia e si lavora e le giornate iniziano molto presto, alle 4.30 del mattino. In questa

voglia di migliorare è chiaro il lavoro dei volontari, dei cooperatori, ma soprattutto di Fra' Antonio, che di continuo spronano i ragazzi allo studio e ad imparare un mestiere, che può rendere la vita meno difficile. Quasi subito mi sono reso conto che non potevo andare in un luogo così diverso dal mio e cercare di portare le idee, i ritmi, le impostazioni, le esigenze e i concetti occidentali. Non potevo nemmeno, data la scarsità di tempo e l'assoluta mancanza di conoscenza del contesto, abbozzare progetti e tematiche per tentare di diversificare la vita o sviluppare le risorse della comunità. Per questo mi sono appoggiato molto all'esperienza di chi era qui da mesi, da anni.

Mi è stata affidata la cura e la miglioria della prima *Casa Familia*, un ambiente più piccolo della nuova, dove vivevamo 10-15 adolescenti.

Ho subito constatato che la situazione era abbastanza difficile, anche perché i ragazzi abitavano soli, senza nessun controllo adulto, quindi la pulizia, l'ordine, le necessarie riparazioni erano trascurate. Per mezzo di riunioni di tutti gli abitanti della Casa, ho cercato di capire le motivazioni di queste mancanze, mi chiedevo e chiedevo il perché. Dopo un po' di tempo ho capito, anzi mi è stato spiegato che l'ordine e la pulizia per loro non erano di primario interesse, la cosa che davvero più interessava era il cibo. Allora era chiaro: avevo portato la mia idea occidentale di pulizia e di ordine, cosa che non era prioritaria qui. Questo mi ha dato molto da pensare, mi sono domandato: chi sono io per proporre cose nuove? Chi sono io che pur amando l'Africa e gli africani, mi metto in mezzo a loro e, anche se non vorrei, mi ci metto da occidentale? La mia cultura è questa, anche se ibridata da semi dei continenti del Sud. Allora è iniziato un lungo viaggio interiore, ho cercato, non riuscendoci mai del tutto, di togliere dall'anima i petali dell'occidente, pur sapendo bene che discendo dall'antica Roma, da Firenze, da Dante, dal Leopardi, dal Michelangelo, dal Botticelli e da una cultura europea molto affascinante. Così petalo dopo petalo, non senza dolore, ho tentato di togliere tutto il possibile, fino ad arrivare al nucleo centrale, al bocciolo della rosa, e allora mi sono davvero sentito mozambicano tra i mozambicani, speran-

zoso tra gli speranzosi, affamato tra gli affamati, contento tra i contenti, musicista tra i musicisti. Ho finalmente scoperto l'altra Africa: un'Africa che vive felice, densa di musiche, densa di cultura, colma di odori e colori forti, di antiche tradizioni e legendarie stregonerie, di uomini e donne che amano, che ballano a ritmo di *djembe*, che ridono, e che lottano ogni giorno. Ho scoperto l'Africa del dono: una collana, un piccolo anello, un bracciale, alcuni buonissimi biscotti, tanti sorrisi, una poesia, i disegni, i disegni dei bambini ed un cuore. Allora senti che qualcosa sta cambiando, senti che dopo, tutto non sarà più come prima, e capisci quanto stai ricevendo da questa terra definita "povera" dal resto del mondo. Senti che secoli di duro dominio europeo non hanno ancora ucciso la vera anima antica di questa terra, fatta di cose semplici, genuine e veritiere. Ti domandi allora se quello che l'Occidente porta con sé sia retto, se i nostri ritmi lavorativi siano giusti, se i nostri bisogni siano i loro bisogni, se la nostra tecnologia debba essere la loro, se le nostre aspirazioni siano le loro. Queste persone sono africane, inculcando i nostri valori diventerebbero occidentali. Questo mi ricorda il film "La mia Africa" di Sydney Pollack quando, la notte di un fine anno, Meryl Streep e Robert Redford ballano in attesa dell'arrivo della mezzanotte, e lei afferma convinta che sarebbe giusto costruire una scuola per i bambini, lui risponde così: "Per farli diventare tutti piccoli britannici?".

Un argomento che ho trattato con i ragazzi della *Casa Famiglia* è il loro forte desiderio di essere "come i bianchi". Molte volte mi sono trovato dinanzi ad affermazioni sicure e certe di voler essere come gli occidentali, che la loro pelle non era "buona", che era troppo scura e che invece la pelle bianca era la migliore. Poi tutti coloro con cui ho parlato, desideravano vivere da noi, sposare una donna europea, avere dei figli da lei.

Ho impiegato settimane, mesi a costruire con i ragazzi della Casa un dialogo che si basasse sull'essere africani e di colore, ho discusso della bontà di essere mozambicani, dell'onore di appartenere a questa terra, di essere orgogliosi di poter essere protagonisti di un cammino verso mete fino a poco tempo fa inarrivabili.

Anche la voglia di fuggire è grande, ma quando riesci a far rendere conto a questi ragazzi, dai 15 ai 20 anni, che è importante lottare per il proprio paese e che l'Europa non li accetterà bene, allora li senti fieri di essere pronti e predisposti a vivere nel loro paese, con tanta voglia di fare. Chiaramente questo non è per tutti, ho incontrato ragazzi che mi dicevano che volevano andare in Italia, e quando chiedevo per fare cosa, mi sentivo rispondere, a volte, a lavorare, a volte a "passeggiare". È evidente che 500 anni di dominio portoghese hanno profondamente tatuato nel cuore e nell'anima del mozambicano, la "superiorità dell'uomo bianco", delle sue terre d'origine, della sua modalità di vita. Ed essi, hanno davvero accettato e somatizzato questa supremazia, l'hanno fatta loro, ne sono convinti e difensori. Così convinti che "l'uomo bianco" ha sempre il posto più ombroso, la bevanda più fresca, il cibo migliore e la precedenza a piedi, sì perché è il mozambicano a cedere sempre il passo, a togliersi il cappello in segno di reverenza, a salutare e a stringere la mano per primo.

Credo quindi che il ruolo dell'Occidente, non sia quello di "civilizzare", di "sviluppare", di "aiutare" l'Africa, ma quello di restituirgli la dignità e la rispettabilità che le ha tolto. E allora qui si apre un altro lungo interessante discorso, quello del ruolo dell'occidentale in terra africana o in terra sudamericana. La domanda, ovviamente personale, è questa: siamo portatori di miglorie, di pace di cambiamenti positivi, oppure tutto quello che facciamo è riprodurre in piccolo o in grande la nostra civiltà, il nostro stile di vita e i nostri valori? Quando sono partito per l'Africa orientale, ero scettico sulla bontà dell'operato dell'occidentale scettico su molte ONG, scettico sulle generalizzazioni che venivano fatte sull'Africa

La domanda che mi ripetevo continuamente era: gli africani hanno bisogno di noi? Gli ottanta giorni hanno confermato e smentito questa sensazione. Il Mozambico non avrebbe bisogno "dell'uomo bianco" perché è una terra viva, con molti giovani volenterosi, con forze e capacità ancora da scoprire, ha terre fertili, acqua in abbondanza, sole, ma il dominio coloniale portoghese per cinquecento anni l'ha depredato, l'ha sfruttato, l'ha

fatto restare ignorante, ne ha distrutto o “comprato” le menti migliori, l’ha privato di dignità e autonomia.

La stessa guerra civile, fomentata dai portoghesi, ha distrutto la cultura e la quasi totalità degli intellettuali e dei laureati, lasciando il Paese senza la testa pensante⁵.

Credo che purtroppo adesso questo paese, come gli altri stati africani, non possa far a meno della restituzione europea. L’Occidente deve o dovrebbe rendere tre cose all’Africa: la sua terra, la sua acqua e la sua aria. In questi tre elementi, in queste tre restituzioni c’è tutto quello di cui ha bisogno. Aggiungo la non interferenza politica. Molte guerre, molti eccidi sono, infatti, dovuti alle ingerenze di governi e multinazionali occidentali. Nel panorama mondiale della globalizzazione uno dei punti di forza degli sviluppi è la creazione dei bisogni, nessun continente ne è immune. L’Europa, gli Stati Uniti e l’Australia ne sono gli ideatori e i loro popoli ne sono vittime ignare, volenterose e danarose. Tante nazioni dell’Asia e dell’America meridionale sono già molto avanti su questa strada, rimane l’Africa che, con la sua arretratezza, non riesce ad essere al passo degli altri continenti. Nei primi mesi che ho passato a Quelimane mi sono reso conto che la creazione dei bisogni è molto forte. In Mozambico c’è una pubblicità martellante, capillare sui telefoni cellulari, quasi tutti gli adulti hanno questo marchingegno e i bambini ed i ragazzi lo sognano, ne parlano continuamente e molti lo hanno già acquistato. Molti, spesso, non hanno però i soldi per comprare il credito e allora chiedono in giro, oppure tolgono alla famiglia risorse preziose per alimentarsi. Chiaramente il desiderio di comunicare è importante, ma prima bisognerebbe soddisfare i bisogni primari. Anche i volontari, i cooperanti, gli stagisti, possono talvolta generare un sistema di “creazione di bisogni”. Molti di loro “esibiscono” computer portatili, *I-Pod*, telefoni di ultimissima generazione. Ho visto i

⁵ Fonti di strada non ufficiali, raccontano che durante la guerra civile i combattenti della Renamo, cercavano i laureati e chi aveva un grado d’istruzione superiore e li uccidevano: adesso il paese è rimasto con poche persone in grado di insegnare.

ragazzi locali guardare con tanto desiderio questa tecnologia; è facile immaginare la loro voglia di averli, ancora prima di capire che ci sono dei bisogni che hanno una priorità.

Con la nostra esibita tecnologia, con l'idea che essa possa risolvere molte cose, inculchiamo ai giovani mozambicani il "bisogno" di una tecnica che è giustificabile, ma solo dopo aver soddisfatto i bisogni primari.

Le riunioni e soprattutto le conversazioni personali, a tu per tu, con i ragazzi della Casa sono continuate con regolarità e spontaneità, sono stati molti i temi affrontati e approfonditi: l'infanzia, il distacco dalla famiglia (molti di loro sono soli), la scuola con le sue difficoltà, la voglia di imparare e di studiare; le problematiche della vita, la voglia di fuggire dalla miseria, contraltare di un gran desiderio di essere presente nella vita del proprio Paese. Si è cercato il modo di restare nella propria terra ed essere agenti endogeni di miglioramento, di lotta alla povertà, alla corruzione, alle malattie; anche qui, infatti, i politicanti sono corrotti, promettono, ma mantengono poco.

Nei pochi mesi in cui ho vissuto a Quelimane, ho cercato di stimolare i ragazzi della *Casa Familia* e della *Casa Hospedes* a fidarsi delle loro tradizioni, delle loro credenze, di cercare dentro se stessi la scelta tra gettarle, come vorrebbe "l'uomo bianco", o rispettarle. C'è stato anche un aperto confronto su alcune storie di cibi, cucinati da alcune donne, per far innamorare follemente un uomo. Ci sono state discussioni sulle richieste di qualche *curandero*⁶, che, per curare o per scacciare gli spiriti malvagi, chiedeva la morte del bambino più piccolo della famiglia.

Ho cercato di liberarmi del mio etnocentrismo, di affrontare queste tradizioni come se fossero mie ed è stato affascinante calarsi in racconti di antichi misteri, di pratiche magiche, di quando ci si affidava al *curandero* o si aveva timore della *bruxa*⁷.

⁶ Sciamano, può essere "buono" o "cattivo".

⁷ Strega, da alcuni amata e rispettata, da altri odiata e da lei spaventati.

Insieme abbiamo toccato anche le ferite della recente guerra civile, che, sebbene non vissuta personalmente da molti ragazzi, è scolpita nella mente popolare.

Abbiamo affrontato temi come il matrimonio, la sessualità, l'uso dei contraccettivi, la Sida⁸ e le malattie sessualmente trasmissibili. Insomma, un confronto aperto su tutti gli argomenti, in cui ho cercato sempre di rispettare il punto di vista dell'Altro, non solo perché ero nella sua terra, ma perché, a volte, era diverso dal mio. Ottanta giorni in Mozambico, non sono assolutamente bastati per conoscere una realtà così diversa dalla mia e così difficile e variegata. Gli obiettivi posti dal progetto sono stati centrati solo in parte, in quella parte delle tradizioni e dei saperi locali, meno nella parte riguardante lo sviluppo, anche perché in questo tempo ho messo in forte dubbio, fino quasi a negare, il concetto di questa parola.

Un discorso particolare, appena accennato sopra, è la condizione femminile, qui non posso esimermi da qualche considerazione: anche in Mozambico, come in tutte le altre parti del mondo, è la donna il "volano" della società, è la donna il fulcro centrale, il bocciolo prezioso. Ma la società non le rende omaggio, non la prende in considerazione. Molto spesso il genere femminile è oberato dal lavoro, dalla cura di anziani e bambini, dalla custodia della casa. Non è difficile vedere, in questo lembo d'Africa orientale, donne con la zappa appoggiata sopra la testa, con un bambino legato dietro la schiena, uno per mano, un altro correre poco lontano, andare a lavorare la terra, oppure andare a cercare lavoro. Si inizia presto ad essere donne e femmine, arrivano verso i dodici anni i richiami del sesso e le chimere dell'amore, non è difficile vedere "bambine" di 13-15 anni avere già un figlio. Comunque qui si è "donne" molto presto, anche come maturità. Puoi sentire parlare ragazze di 16-17 anni con una profondità e con una coscienza di sé a cui l'occidentale non è abituato. Visto che la vita sessuale inizia presto, iniziano presto anche le gravidanze e i problemi correlati alle malattie

⁸ I mozambicani usano l'acronimo francese Sida, per indicare l'Aids.

sessualmente trasmissibili. Fino a poco tempo fa si usavano poco i contraccettivi e le gravidanze erano, e lo sono tutt'oggi, all'ordine del giorno. L'uomo, furbo o stupido, avendo rapporti non protetti, mette incinta la donna e poi se ne va, fugge per non essere padre. E la ragazza resta sola, con il peso gravoso della decisione di abortire o no, e poi con la problematica di crescere il piccolo. Il sesso è abbastanza libero in Mozambico, lo si fa anche perché è una delle poche gioie della vita. Ho visto uomini girovagare tutto il giorno per le strade di Quelimane, li ho visti sbattere la faccia in lattine di birra, fino allo stordimento; ho visto donne cercare di lavorare e allevare figlie, le ho viste spezzarsi la schiena in un arido campo. Le ho viste zappare con forza, e un attimo dopo accarezzare dolcemente il viso del bambino che avevano sulla schiena. Le ho viste ricominciare a dissodare la terra, e mentre "l'uomo bianco" le passava accanto, alzare lo sguardo fiero di una stirpe che non si arrende.

Note biografiche

Rami Andrei Rodan

Was born in Romania and, at the age of seven, he immigrated to Israel. For over twenty-five years, Rami Andrei Rodan has been advancing a wide range of projects in the film industry as a producer, director, manager and creative artist. He is a graduate of the London International Film School, developed and directed the schools for Cinema and T.V. in the Jordan Valley Academy and Tel-Chi College. Throughout the years Mr. Rodan has been an active teacher and trainer in many educational and film industry institutes. He has worked for the leading Television net works in Israel, as well as for foreign Media such as BBC , ABC , RAI , ITV, as a producer and director.

He has directed more then 50 films and theatre plays as well as numerous television programs. Some of Mr Rodan's films have been competing in international film and theatre festivals.

As part of his Educational activities, Mr Rodan has written programs of media and film education, as well as study curricula for academic and technology courses at college level and university studies.

In the recent years Mr. Rodan has been leading Video Therapy projects for and among traumatized civilian populations affected by terror, and for aiding people suffering form post traumatic combat disorders. During the wide range of his communication and Media activities, Mr. Rodan has been involved in various Israeli – Palestinian people-to-people peace projects. As a keen yachtsman, Mr. Rodan believes that the Sailing for Peace

can and should be a major vehicle for advancing co-existence and peace-making encounters.

His professional sailing experience includes: sailing as skipper in costal short distance voyages; sailing as a member of a yacht racing team, competing in the Israeli national championships; sailing professionally in Mediterranean long voyages.

Mr Rodan has been working with post-trauma violence affected groups, sailing as skipper and instructor in therapeutic activity sessions.

Silvia Guetta

Professore Associato Pedagogia Generale e Sociale; con Ph.D in Teoria e Storia dei processi formativi. Specializzata in *Storia moderna e contemporanea* all'Università degli Studi di Firenze; Diplomata in "Lingua e Cultura ebraica" al College Machon Greemberg di Gerusalemme; già Docente di Ruolo nella Scuola Media di II livello e nella Scuola dell'Infanzia di Firenze. È Mediatrice del metodo Feuerstein in "Instrumental Enrichment" Standard e Basic; è referente per l'Ateneo di Firenze degli accordi di collaborazione scientifica con le Università Israeliana di Tel Aviv e Palestinese di Al-Quds; è coordinatrice della rete dei saperi della Cultura di Pace per la Cattedra Transdisciplinare UNESCO "Sviluppo Umano e Cultura di Pace" dell'Università di Firenze. È membro del comitato scientifico della rivista *Jewish Education Research* dell'Università di Bar Ilan; è membro del comitato scientifico per la presentazione del Prof. Reuven Feuerstein al Nobel per la Pace; è referente per il dipartimento della rete inter-universitaria per il giorno della Memoria; è membro della rete internazionale INEE, nel 2011-12 è stata referente scientifica del progetto UNICEF "Osservatorio sui Diritti dei Giovani".

Publicazioni recenti:

Saper educare in contesti di marginalità. Analisi dei problemi ed esperienze di apprendimento mediato, (a cura di), Roma, Koinè edizioni, 2010;

Jewish institutions for children in Florence during the 19th and 20th centuries, in *International Journal Jewish Education Research*, University of Bar Ilan, Israel;

Educar los jóvenes a la valorización y a la promoción del patrimonio cultural: algunas reflexiones introductoras, in Orefice P., Del Gobbo G., Benelli C., Presmanes R. G. (a cura di) *Guanabacoa: Patrimonio cultural a valorizar*, Firenze, 2011;

Comunità di Pratiche come medium per il dialogo interreligioso e interculturale, a cura di Silvia Guetta, Antonella Verdiani – ebook, FUP, Firenze, 2011;

Percorsi di educazione alla riflessione interreligiosa, in (a cura di) Clara Marchese, *Rangzen. Il Tibet tra isolamento e progresso*, Firenze 2012

Alice Binazzi Daniel

Is anthropologist and an expert in child rights and in child protection issues. Currently, she is an independent researcher and consultant. She recently collaborated to local projects for girl's empowerment in Africa. Her peculiar areas of expertise are the Caribbean and Latin America contexts. She conducted ethnographic field researches in the Dominican Republic, where she also lived for several years, deepening the qualitative analysis of exploitation phenomena of marginalized children and adolescents. She served for about ten years in UNICEF IRC, Florence, in different child rights areas, projects and units, among which: the Director's Office; *Understanding Children's Work* ILO/UNICEF/World Bank Interagency Project; *Child Friendly Cities Initiative* International Secretariat. She assisted in UNICEF IRC Child Protection research activities, to part of the preparation and follow up of the III World Congress against

Sexual Exploitation of Children and Adolescents (Rio de Janeiro, 2008). She holds a Master Degree in *Local Human Development, Culture of Peace and International Cooperation*, and an Advanced Degree in Sciences of Education, at the University of Florence, Italy. She also studied *children's participation* (Diploma of Universidad San Marco, Lima, Perú 2007). Her most recent publications are:

La Convención sobre los Derechos del Niño, su Protocolo Facultativo OPSC y el marco legal para la prevención y la protección contra el creciente fenómeno transnacional de la explotación sexual de niños, niñas y adolescentes, in: *Reflexiones y Avatares para la infancia en el siglo XXI*, libro virtual, IFEJANT Lima, Perú, May 2011 <http://www.ifejant.org.pe/>;

Children in the Dominican Republic: Sexual Exploitation in Travel and Tourism. An Anthropological Perspective, Resource Centre on Child Rights and Child Protection, Save the Children Sweden, Stockholm, March 2011,

<http://resourcecentre.savethechildren.se/content/library/documents/sexual-exploitation-children-and-adolescents-travel-and-tourism-dominican->

Haneen Abu Sada

Was born in Bethlehem, Palestine. Actually, she is the Coordinator of the "Palestinian Centre for Peace and Democracy" NGO, in Bethlehem and Hebron (southern part of the West Bank). When she finished her Master Degree in Human Development, Culture of Peace and International Cooperation, at the University of Florence, Italy, she decided to apply her studies into real life, by taking the opportunity to work with the above-mentioned NGO in Palestine, promoting Peace, Democracy and Development, all over the West Bank.

Paolo Anselmi

Laureato all'Università di Firenze è attualmente insegnante di sostegno presso la Scuola dell'Infanzia Statale "Pertini" di Firenze. Studi conseguiti: laurea in Scienze Politiche, laurea in Scienze dell'Educazione, laurea in Scienze della Formazione Primaria, Master in Sviluppo Umano Locale, Cultura di Pace e Cooperazione Internazionale, conseguiti presso l'Università degli Studi di Firenze.

Ambiti di interesse: psicopedagogia, psicologia dello sviluppo, pedagogia speciale. Nell'estate del 2008 ha svolto il tirocinio di stage inerente al Master in Sviluppo a Guanabacoa (Cuba). Nel lavoro di approfondimento teorico-pratico, ha preso in esame le tematiche relative alla collaborazione fra scuola, famiglia e contesto territoriale di appartenenza nell'educazione ai valori.

Merav Bat-Gil

Was born in Italy, Israeli nationality. She spent two years (2005-2007) in East Africa – Tanzania, Rwanda, Uganda, Kenya, Ethiopia and Madagascar, observing, learning and promoting a dialogue and knowledge about this amazing, rich, fascinating part of the world. In 2006, she took on a four months long internship with the UN International Criminal Tribunal for the Genocide in Rwanda, in the Public Relations Section. After her Master studies, in 2008, she took on an internship with KIP International, analyzing and contributing to the Human Development Resource Net online library, contributing to the database of positive experiences in Africa, as well as promoting positive research of Africa. This internship was the basis of her thesis: "The African voice in the research of Africa" – questioning the agenda behind the research of Africa and its presentation as a negative, dangerous and violent continent. She joined the ASSAF's team in June 2010, as part of her personal

concept of international migration and asylum, as a global phenomena, and as a moral obligation.

She sees her position at ASSAF as a “support” position to the professionals and activists, whom are in personal daily contact with refugees and asylum seekers, to the social workers and programs coordinators, leaving them the opportunity to assist and support those in need, knowing that the management and bureaucratic issues are covered.

Silvia Capaccioli

Senior Degree in Architecture for Preservation and Restoration of Historical and Architectural Heritage, and Master Degree in Human Development, Culture of Peace and International Cooperation, she lives and works in Florence, Italy. Her particular areas of expertise relate especially to architecture and historic, modern and spontaneous buildings in the Caribbean and Latin America. Both her thesis focused on architectural and structural restoration work on existing assets, needed to be integrated in international cooperation programs. Then, on behalf of Medina Association, she provided the coordination for a decentralized cooperation intervention (in partnership with the Regional Initiative Program 2009 of the Regione Toscana), both in Italy and in the Department of Chincha, Peru, strongly affected by the earthquake of 2007, that almost completely destroyed the built heritage. This complex project included: the creation of an institution, connected to the technical office of the local Municipality of Pueblo Nuevo, to assist, case by case, the local population in the design and structural recovery of their homes, damaged by the earthquake; the organization of seminars, district by quarter, to sensitize people on earthquake-resistant houses issues; and the construction of an adobe earthquake-resistant house-model, later donated to a direct beneficiary (*"Reconstruir en adobe Chincha Alta, Peru: analisis, consideraciones y propuestas "*), presented on several occasions. She currently works

as a freelance architect, independently collaborating with well-known studies of Florentine architecture environment.

Maria Rosa Chalà Alencastro

Leadership Expert (Spagna 2011, Specializzazione); Cooperazione allo Sviluppo (Bruxelles, 2009); Master, Sviluppo Umano Locale, Cultura di Pace e Cooperazione Internazionale (Firenze, 2008); Avvocato presso i Tribunali dell'Ecuador (Ecuador, 2005).

Nel 2012, Coordinatrice della gestione tra la cooperazione internazionale e le autorità locali, Governo Provinciale d'Imbabura, Ecuador. Nel 2010, Membro delle Delegazioni dell'Ambasciata della Bolivia in Ecuador; ACRE (progetti e investimenti) per il Cono Sud dell'America, rappresentante di vari municipi della provincia d'Imbabura, Ecuador -Fondo Spagnolo di Cooperazioni; Nel 2008, Congresso Nazionale dell'Ecuador, Commissione per le donne e le famiglie. Ricerca su: violenza domestica, disuguaglianza di genere, migrazione e la risposta ART/UNDP, nella regione settentrionale dell'Ecuador. Dal 2010, è impegnata nella Fondazione Italo - Ecuatoriana " Mani Amiche", finalizzata a promuovere le continuità locali di sviluppo umano dei paesi in via di sviluppo, scambi e progetti nel campo off-cooperazione, la diffusione dei principi di pari opportunità tra uomini e donne, genere e cultura, contribuendo alla valorizzazione della differenza culturale.

Ilaria D'Argenio

Laureata in lingue presso l'Istituto Universitario Orientale di Napoli. Vive e lavora a Firenze, dove insegna Lingua Spagnola nella Scuola Secondaria di primo grado e si occupa di tematiche relative agli alunni non italofofi. In seguito ad alcuni viaggi in Guatemala, tra il 2006 e 2007, entra in contatto con l'Associazione locale ADECCAP (Asociación para el Desarrol-

lo Comunitario del Cantón Panabaj) di Santiago Atitlán che riunisce la popolazione colpita dagli effetti disastrosi del passaggio dell'uragano Stan, nell'ottobre del 2005. L'esperienza di ADECCAP, fortemente condizionata dalla cultura locale maya *ztutujil*, diventa oggetto di studio nella tesi del Master in Sviluppo Umano Locale, Cultura di Pace e Cooperazione Internazionale, presso l'Università di Firenze. A questo scopo, nel 2008, torna a Santiago Atitlán per svolgere ricerca sul campo e analizzare il processo di sviluppo umano in corso. Nel 2010 si reca nuovamente in Guatemala per realizzare un aggiornamento delle informazioni raccolte in precedenza.

Dionicia del Carmen Téllez Salinas

Nicaraguense. Esperta en la cooperación al desarrollo, con más de diez años en el ámbito de la cooperación descentralizada. Actualmente, se desempeña como responsable de área Social para la Asociación Medina (ONG-italiana), en su sede en León, Nicaragua. Es también Consultor Independiente en temáticas de planificación participativa, equidad de género y desarrollo humano local.

Licenciada en Trabajo Social en la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua UNAN, León. Egresada de la Maestría en *Desarrollo Humano Local, Cultura de Paz y Cooperación Internacional* de la Universidad de Florencia, Italia.

Ana Filipovska

Was born and raised in Macedonia. She looked for opportunities to live, work and study in diverse settings, around the globe. Her experience in India, Canada and in several countries in Europe has increased her commitment to human and economic development through social economy initiatives and international cooperation. She received Master in Human Development, Culture of

Peace and International Cooperation, from the University of Florence, Faculty of Sciences of Education, in collaboration with the UNDP, UNOPS ART Universitas Programme, in Italy. Her recent achievements include: General Secretary at the Country Coordinating Mechanism, working on programs, supported by Global Fund to fight HIV/AIDS, tuberculosis and malaria. Trainer at Cosmo Innovative Centre, conducting training for SME in project management, leadership and change management. Received *Rondine d'oro Award* for successful peace education and work initiative, in realizing 8 projects with over 1500 participants in two years.

Research Paper made in Karl Polanyi Institute of Political Economy, Montreal, Canada in Social Economy.

Founder of the Association *Lega delle Rondini d'oro*, (Italy, May 2009) with peace activists from conflict regions (the Caucasus, Russia, Middle East, Balkan and Africa) with the objective to continue peace work in the Balkan Region.

Since 2006, Country representative and trainer, International Synergy Group, International network for personal development trainings, based in the Netherlands.

Magnino Magni

Laureato all'Università di Firenze, Facoltà di Scienze della Formazione con una tesi in Storia Contemporanea dedicata al nonno eroe partigiano. Nel 2008 frequenta il Master in Sviluppo Umano Locale, Cultura di Pace e Cooperazione Internazionale, sempre all'Università del capoluogo toscano. Nel 2007, parte per il Brasile dove resterà per otto mesi, in un centro socio-sanitario-educativo di Fortaleza. Nel novembre 2008, si reca in Mozambico per tre mesi in una Casa Famiglia di Quilimane. L'anno successivo parte per la "Transamerica 2009": un viaggio in bicicletta, in solitaria, che lo porterà a percorrere in 77 giorni, 5050 km dal Perù alla Terra del Fuoco, con arrivo ad Ushuaia. Attualmente lavora "in trasferta" in Brianza, come Educatore Professionale in un Centro Diurno Disabili.

Valerie Meza

Was born in Guatemala City. She studied Psychology at the University Francisco Marroquin, Guatemala. She had different working experiences as a teacher, tutor, clinical psychologist and, later, started her experience in NGO sector, by working in the Regional Office of an international NGO. After 2 years of experience, she applied for a Master's Degree scholarship, in Italy. In 2008, she left Guatemala to join a group of international students, in Florence, for the Master on Local Human Development, Culture of Peace and International Cooperation. A year more in Italy gave her the chance to study environment and to carry out two internships: at UNDP and at IFAD. Afterwards, she pursued a new adventure, by moving to the Netherlands and join the Aflatoun Secretariat. Since then, three years ago, her role has been to reinforce a network of partners, implementing social and financial education for children and youth in the Americas. She created partnership, collaboration, contributing to the topic of financial literacy in conferences, publications, visits. This Organization's success, as well as hers, has been to trust and believe in children and youth empowerment.

María Victoria Novales Escobar

Nata in Guatemala, si è laureata in Psicologia Clinica/Master in Sviluppo Umano Locale e Cooperazione Internazionale. Mediatrice del Feuerstein, sviluppa ricerche sulle funzioni cognitive carenti e sul linguaggio e come volontaria nella Biblioteca Staturario di Roma, sta preparando un progetto sul rapporto delle scuole con la biblioteca come strumento di inclusione sociale e di sviluppo umano.

Luciana Oliveira de Sousa

Laureata in Economia Aziendale nel 1999, presso l'Università Cattolica di Bahia, Brasile, ha partecipato nel post-laurea a diversi stages nell'area amministrativa, statistica ed economica, legati alla sua formazione. Nel 2001, ha partecipato ad uno scambio interculturale della durata di dieci mesi negli USA. Dopo essere tornata in Brasile, ha partecipato ad un progetto promosso da una NGO locale di volontariato, nel centro di Salvador, occupandosi prevalentemente della parte amministrativa. Nel 2005, si è iscritta, come allieva uditrice, al Master in Politiche Pubbliche, Gestione della Conoscenza e Sviluppo Regionale dell'Università dello Stato di Bahia, inserendosi nel gruppo di studio "Educazione, Etnicità e Sviluppo Regionale". È stata accolta come ricercatrice della Università dello Stato di Bahia nel lavoro e ricerca del sapere e pratiche dal gruppo indigeno locale Fulni-ô e Kariri-Xocó. Ha vinto la borsa di studio per il Master in Sviluppo Umano Locale, Cultura di Pace e Cooperazione Internazionale. Contemporaneamente, ha concluso il Corso Universitario Multidisciplinare di Educazione allo Sviluppo (UNICEF) a Firenze. Nel 2008, si è recata a Cuba per 2 mesi come parte di un progetto di ricerca sviluppato dal nucleo di ricerca della Università di Firenze. A L'Havana ha partecipato al Congresso Internazionale "Encuentro Internacional de Educación" - CELEP nella città de L'Havana, Cuba (Luglio 2008). Nel 2009, ha vinto la borsa di studio nel concorso istituito dall'Istituto Italo-LatinoAmericano, producendo un lavoro di ricerca in Brasile e una tesi relativa ai sistemi di irrigazione nella zona del "semi arido Brasiliano".

Anna Maria Ragno

Laureata in Sociologia e Filosofia. In ambito sanitario ha svolto numerose ricerche empiriche presso istituzioni totali come il Lebbrosario di Gioia del Colle e il Manicomio di Foggia. Docente di Storia e Filosofia anche all'estero (Etiopia), attualmente

te si occupa delle minoranze linguistiche del Meridione ed è l'ideatrice del progetto "Candidiamo la musica arbëreshë" (italo-albanese) all'UNESCO (candidatura presentata nel marzo 2012). E' socia fondatrice della Fondazione italo-ecuadoregna "Mani Amiche".

Eran Shavit

Was born in Israel. He works as educator, fascinated of the human being. He fell in love with people and culture of Latin America. For this reason, he decided to live there, for over than 6 years, so far, mainly in Mexico, Colombia and Brazil. In the last few years, he dedicated his time to work with the Jewish communities in Latin America and to their connection and relation with the state of Israel. He focused on improving the society around us, by creating and educating young and positive leaders. He did his BA studies in Psychology and Sociology and his MA in Human Development, Culture of Peace and International Cooperation, University of Florence.

Cristina Simonetti

Laureata in Scienze e Tecniche di Psicologia Clinica e di Comunità. Ha un Master in Sviluppo Umano Locale, Cultura di Pace e Cooperazione Internazionale", presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze, ha frequentato la Scuola di Specializzazione triennale in Gestalt-Counseling e arte terapia ed un Corso per il Volontariato Internazionale. Attualmente, è iscritta a Scienze della Formazione Primaria.

Dal 2002 al 2006, ha partecipato come volontaria a quattro missioni in Romania, presso istituti di minori per l'Associazione milanese "Bambini in Romania". Ha lavorato dall'Italia per tre anni al progetto di raccolta fondi per la suddetta Associazione. Il nostro obiettivo, in parte raggiunto in questi anni, è stato

quello di creare case famiglia. Dal 2003 ne sono state aperte tre, che si sono aggiunte ai due appartamenti sociali. Questi ambienti sono destinati all'accoglienza di bambini fuoriusciti da istituti statali rumeni. Volontaria presso l'AIAS di Pistoia. Assistenza a bambini autistici e volontaria dell'Associazione fiorentina "L'Altro Diritto", impegnata con attività ludiche e didattiche presso l'Istituto Penale Minorile Meucci, di Firenze.

È attualmente responsabile, per il secondo anno consecutivo, di un campo scuola a Vada, per ragazzi provenienti dalle Vele di Scampia, Napoli.

Charlie Zeidan

Was born in Beit Jala, Palestine, a small town near Bethlehem, in 1981. His studying background is mainly at Sociology and Human Development. His professional experience started as a Councillor for Palestinian Refugees children, in the southern part of West Bank. After receiving Master in Human Development, Culture of Peace and International Cooperation, from the University of Florence, Faculty of Sciences of Education, he started to work with the Italian NGO VIS, based in Palestine as a Project Coordinator, working on the development of agricultural lands, located next to the wall, in the southern part of West Bank. Actually, he is Community Development Officer at the international NGO World Vision, in-charge of the development program and working on the development of the education, health and protection of children, in the most marginalized communities in the southern part of West Bank. In addition to the above, he is working as a trainer on several topics such as: advanced communication skills, management skills, project cycle management PCM and drama for children.

AREE SCIENTIFICO-DISCIPLINARI

AREA 01 – Scienze matematiche e informatiche

AREA 02 – Scienze fisiche

AREA 03 – Scienze chimiche

AREA 04 – Scienze della terra

AREA 05 – Scienze biologiche

AREA 06 – Scienze mediche

AREA 07 – Scienze agrarie e veterinarie

AREA 08 – Ingegneria civile e architettura

AREA 09 – Ingegneria industriale e dell'informazione

AREA 10 – Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche

AREA 11 – **Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche**

AREA 12 – Scienze giuridiche

AREA 13 – Scienze economiche e statistiche

AREA 14 – Scienze politiche e sociali

Il catalogo delle pubblicazioni di Aracne editrice è su

www.aracneeditrice.it

Compilato il 25 ottobre 2012, ore 11:44
con il sistema tipografico L^AT_EX 2_ε

Finito di stampare nel mese di ottobre del 2012
dalla «ERMES. Servizi Editoriali Integrati S.r.l.»
00040 Ariccia (RM) – via Quarto Negroni, 15
per conto della «Aracne editrice S.r.l.» di Roma