

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

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 percezione 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 politic, 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 sottosta 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*