

# **Il ruolo dei programmi educativi e rivolti ai giovani nella trasformazione dei conflitti**

Stephanie Schell-Faucon

Nell'ambito di un approccio ampio e multidimensionale alla trasformazione dei conflitti, l'attività socio-educativa rivolta ai giovani rappresenta una sfida trasversale. Tale impegno dovrebbe alimentare molti campi di attività (ad esempio, l'assistenza sanitaria, il lavoro con i media, le politiche riguardanti il mercato del lavoro, ecc.), in particolar modo durante le fasi di latenza dei conflitti e in situazioni post-conflitto.

Questo articolo esamina il dibattito teorico e concettuale sull'insegnamento delle competenze in materia di pace e di risoluzione dei conflitti. Non è possibile formulare soluzioni predefinite. Al contrario, l'educazione alla pace deve affrontare sfide complesse e persino contraddittorie. Ad esempio, il contrasto tra i modelli comportamentali individuali a livello micro e le azioni di politica sociale a livello macro non può essere smantellato.

L'articolo esplora le varie opzioni di intervento disponibili nell'ambito dell'istruzione formale (scuole e formazione professionale) e dell'istruzione non formale (attività socio-educativa rivolta ai giovani ed educazione degli adulti). Vengono identificati dieci potenziali campi di attività: cooperazione inter-istituzionale, strutture educative, formazione linguistica, materiali didattici/sviluppo di programmi di studio, partecipazione e formazione di gruppi omogenei, programmi per bambini e famiglie, narrazione/rievocazione, integrazione e attività comunitaria, scambio internazionale e formazione/riqualificazione degli educatori.

Sono necessarie ulteriori ricerche in alcuni campi che pongono sfide particolari, come ad esempio l'attività con i genitori, l'educazione prescolare, l'apprendimento intergenerazionale, il collegamento tra la rievocazione e gli attuali problemi relativi ai diritti umani e il ruolo della spiritualità. Soprattutto, è necessario rivalutare criticamente il concetto occidentale prevalente di educazione personalizzata, su cui si basa la maggior parte dei concetti di educazione alla pace, compreso questo articolo.

## Informazioni

Stephanie Schell Faucon è stata docente di educazione degli adulti presso l'Università di Colonia. Ha conseguito un diploma di insegnante e un master in educazione. La sua tesi di dottorato si proponeva di esaminare l'educazione alla pace e ai conflitti nelle società divise. Dopo aver ottenuto una borsa di studio in Sudafrica, ha condotto ricerche sul campo. I suoi campi di interesse sono: l'educazione interculturale, alla pace e sull'Olocausto.

*Manuale Berghof*

**per la trasformazione dei conflitti**

30 marzo 2001

© Berghof Research Center for Constructive Conflict Management

ISSN 1616-2544

**Indirizzo per contatti:**

[info@berghof-center.org](mailto:info@berghof-center.org)

Berghof Research Center for Constructive Conflict Management

Altensteinstr. 48a, D-14195 Berlino,

Germania.

I. Introduzione .....	
II. L'importanza dell'attività socio-educativa rivolta ai giovani nella trasformazione dei conflitti.....	
II.1 Orizzonte temporale .....	
II.2 Livelli di intervento e gestione sociale .....	
II.3 Una sfida trasversale .....	
II.4 Sinergie con altre discipline .....	
III. Il dibattito teorico e concettuale .....	
III.1 Insegnamento delle competenze per la risoluzione dei conflitti – Sfide e dilemmi .....	
III.2 Metodologie, principi di apprendimento e risultati desiderati .....	
IV. Campi di attività educativi e opzioni di intervento .....	
IV.1 Cooperazione inter-settoriale e inter-istituzionale .....	
IV.2 Riforma delle strutture educative .....	
IV.3 Educazione linguistica .....	
IV.4 Riforma e sviluppo dei programmi di studio, degli esami e dei materiali didattici .....	
IV.5 Strutture partecipative e formazione di gruppi omogenei .....	
IV.6 Programmi comunitari per bambini e famiglie .....	
IV.7 Lavoro di narrazione e memoria .....	
IV.8 Integrazione socio-economica e attività comunitaria .....	
IV.9 Scambio internazionale .....	
IV.10 Formazione e riqualificazione degli educatori .....	
V. Riepilogo .....	
VI. Riferimenti e ulteriori letture.....	





L'attività socio-educativa rivolta ai giovani è definita in molte dichiarazioni internazionali come un elemento chiave per la promozione della pace. Nel suo *Report on Education for the Twenty-First Century* (Rapporto sull'educazione per il XXI secolo) del 1996, ad esempio, l'UNESCO sottolinea che *Learning to Live Together* e *Learning for Your Life* (Imparare a vivere insieme e Apprendere per la propria vita) costituiscono due dei principali pilastri del futuro lavoro educativo.

L'importanza dell'attività socio-educativa rivolta ai giovani è sottolineata anche nella ricerca sulla pace e sui conflitti. Questa definisce i giovani come la forza trainante di uno sviluppo futuro e l'educazione come la garanzia di realizzazione personale e trasformazione sociale. L'educazione alla pace intende contribuire a istituzionalizzare una cultura pacifica dei conflitti e a promuovere le strutture e i valori della società civile (*UNESCO 1996a; Chetkow-Yanoov 1997*).

Questo articolo cerca di stimolare il dibattito sulle opportunità e sui limiti della *trasformazione dei conflitti* attraverso l'attività socio-educativa rivolta ai giovani. L'articolo approfondisce le seguenti domande: Qual è il ruolo dell'attività educativa all'interno di un approccio multidimensionale alla trasformazione dei conflitti? Quali sono gli approcci teorici e concettuali che caratterizzano il dibattito? Quali sono le principali metodologie, i principi di apprendimento e i risultati desiderati? Quali sono le opzioni di intervento discusse nell'ambito dell'educazione formale (scuole e formazione professionale) e non formale (attività socio-educativa ed educazione degli adulti)? Quali sono i principali problemi che gli operatori del settore devono affrontare? E infine, quali sono le questioni ancora irrisolte?

Gli studi teorici hanno identificato molti approcci diversi che gli educatori nelle aree di crisi e di conflitto cercano di adattare alle condizioni locali. Tuttavia, si sa poco dell'impatto di queste iniziative. È necessaria un'analisi completa e sistematica per identificare le condizioni ottimali per le varie metodologie come anche i loro probabili risultati.

## **II. L'importanza dell'animazione socio-educativa rivolta ai giovani nella trasformazione dei conflitti**

pagina 1

### **II.1 Orizzonte temporale**

*L'attività socio-educativa rivolta ai giovani è importante nelle fasi di latenza del conflitto, nelle situazioni post-conflitto e in tempi di pace. Il suo scopo è duplice: prevenire il conflitto e incoraggiare una*

*rivalutazione critica del passato, come tappa verso la guarigione e la riconciliazione.*

Nei conflitti violenti, non ci sono praticamente opportunità di esercitare una reale influenza attraverso l'attività socio-educativa rivolta ai giovani. In queste situazioni, l'azione immediata, la "risoluzione dei problemi", viene talvolta invocata come risposta a breve termine agli eventi, ma tali misure sottovalutano la necessità di un approccio a lungo termine nel campo dell'educazione e dovrebbero quindi essere considerate con scetticismo.

John Paul Lederach (1997) stabilisce un orizzonte temporale per le varie opzioni e i diversi approcci di intervento, facendo una distinzione tra azione immediata (2-6 mesi), pianificazione a breve termine (1-2 anni), riflessione decennale (5-10 anni) e visione generazionale (20 e più anni). Le ultime due aree - la riflessione decennale e la visione generazionale - sono quelle in cui l'attività educativa può fornire il proprio contributo.

Per produrre una visione di ciò che può essere raggiunto, è importante creare spazi all'interno dei contesti di conflitto per immaginare un futuro condiviso. *L'ambito tutelato rappresentato dall'attività educativa offre uno spazio sicuro ideale in cui articolare i cambiamenti sociali desiderati, riflettere sui processi (riflessione decennale) e sviluppare una visione generazionale condivisa.*

### **Riquadro 1: Definizione di gioventù**

In società divise e in fase di trasformazione violenta, i giovani non possono essere definiti in termini di rigide categorie di età. I bambini soldato di dieci anni sono per certi versi adulti. Gli ex combattenti trentacinquenni, che hanno sacrificato la loro giovinezza alla causa, possono diventare una "generazione perduta" se viene loro negato l'accesso all'istruzione e al lavoro.

La nozione occidentale di gioventù come fase di transizione tra l'infanzia e l'età adulta deve essere rivalutata. Il processo di (ri)definizione di "gioventù" offre un nuovo potenziale di scontro.

## **II.2 Livelli di intervento e gestione sociale**

Per quanto riguarda l'attività socio-educativa rivolta ai giovani, i gruppi target sono ubicati a livello locale (società civile). Il lavoro offre un grande potenziale per (ri)costruire la fiducia all'interno delle comunità e sviluppare relazioni tra gruppi ostili. Tuttavia, la responsabilità per quanto riguarda la politica e la pianificazione in

materia di istruzione, lo sviluppo dei programmi di studio e delle politiche giovanili, spetta ai quadri intermedi delle istituzioni governative e scolastiche.

Esiste un grande potenziale di interazione tra questi due livelli. I progetti educativi di natura pratica di solito necessitano di sostegno e/o di garanzie legali da parte dei dirigenti/politici, mentre le iniziative “dall’alto” possono essere attuate solo con il sostegno degli operatori. Il coordinamento tra i due livelli rappresenta quindi un elemento chiave dell’attività socio-educativa rivolta ai giovani, se si vuole raggiungere l’obiettivo primario di promozione della pace.

### **II.3 Una sfida trasversale**

L'attività socio-educativa rivolta ai giovani rappresenta una sfida trasversale che dovrebbe essere tenuta viva in tutti i campi di attività relativi alla trasformazione dei conflitti. Le politiche in materia di istruzione e gioventù, le scuole e la formazione e il lavoro sociale costituiscono esempi lampanti. Anche altri settori tuttavia - come i media, l'assistenza sanitaria e le strutture socioeconomiche - svolgono un ruolo importante.

### **II. 4 Sinergie con altre discipline**

L'attività educativa, che mira a tenere conto delle diverse situazioni e fasi della vita, deve essere sostenuta da misure attuate in altre discipline correlate. Sia il lavoro con i rifugiati che quello con gli ex combattenti, ad esempio, richiedono approcci estremamente integrativi in un quadro di costruzione della comunità.

Si possono creare sinergie anche collegandosi all'attività sui traumi più gravi, che si concentra maggiormente sull'educazione dei gruppi e delle comunità (*Perren-Klingler 1995*). Le sue scoperte sugli approcci orientati alle risorse sono estremamente importanti per l'attività educativa nelle aree di conflitto. Il campo d'azione è ampio e offre molte opportunità di collegamento con alleanze per la pace.

## **III. Il dibattito teorico e concettuale**

### **III.1 Insegnamento delle competenze per la risoluzione dei conflitti - Sfide e dilemmi**

Si dice spesso che l'istruzione e il suo ruolo nella promozione dell'uguaglianza siano cruciali per il processo di democratizzazione. La disponibilità di un'ampia gamma di opportunità educative per i giovani può indubbiamente contribuire a promuovere atteggiamenti democratici, ma non garantisce l'adozione di modelli di comportamento adeguati. È necessario un approccio più mirato. Le competenze nella risoluzione dei conflitti, la narrazione e la rievocazione dovrebbero quindi essere inserite nei programmi scolastici tradizionali e nelle attività extrascolastiche.

Rispetto a un approccio di parte, le competenze in materia di risoluzione dei conflitti possono essere insegnate in diversi modi. Oltre all'educazione alla pace durante gli anni novanta, altre discipline - come l'educazione riguardante i diritti umani, il terzo mondo e l'ambiente; l'educazione interculturale, femminista e storico-politica; il lavoro di

comunità e l'attività sui traumi - hanno sviluppato concetti di gestione costruttiva dei conflitti. Tutte mirano a promuovere le conoscenze, le competenze pratiche e gli atteggiamenti che mettono i giovani in grado di esercitare un giudizio critico e di partecipare con fiducia alla società.

Queste discipline stabiliscono priorità diverse nei propri programmi di studio e nei materiali didattici, come le questioni culturali o di genere, quelle storiche o relative allo sviluppo. Il loro orientamento di parte/politico dipende dalla misura in cui sono state tradizionalmente ancorate ai movimenti politici. L'educazione ai diritti delle donne e ai diritti umani, ad esempio, persegue un approccio di parte, mentre il lavoro interculturale e sociale viene talvolta definito troppo avulso dalla politica. Anzi, alcuni studi suggeriscono che rischia di contribuire a un'ulteriore distorsione del potere (*WFD 1997; Gugel & Jäger 1997*).

Quindi, è appropriato un approccio di parte nell'educazione alla pace? Non esiste una risposta chiara. Dipende dal campo di attività (educazione formale, non formale), dagli attori coinvolti (Stato, organizzazioni internazionali e ONG locali) e dalle condizioni specifiche del Paese. Un approccio multidisciplinare può fornire un punto di riferimento per l'insegnamento delle competenze in materia di risoluzione dei conflitti.

Tuttavia, l'educazione ai diritti umani, l'educazione interculturale, la narrazione e la rievocazione e l'educazione femminista hanno tutte la propria collocazione. Sarebbe inutile cercare di abolire o fondere queste discipline, o addirittura crearne una nuova. Le discipline esistenti dovrebbero invece essere sottoposte a un processo continuo di valutazione critica in base ai contrasti definiti di seguito. Ci sono punti ciechi o squilibri? Gli approcci attuali sono ancora giustificati o dovrebbero essere modificati?

## **Riquadro 2: Contrasti e dilemmi nell'educazione alla pace**

### *Complessità sociale*

Nelle situazioni di conflitto, la complessità sociale e le opzioni comportamentali individuali sono limitate. L'intolleranza e la violenza spesso trovano maggiore ascolto tra i giovani e le minoranze, il che le rende alternative attraenti. L'attività educativa deve offrire sostegno e un quadro di riferimento, soprattutto nelle fasi di sconvolgimento sociale e politico, senza semplificare la complessità sociale.

### *Educazione alla "diversità" e all'"unità"*

L'educazione alla diversità è importante in contesti pluralisti e multiculturali. Tuttavia, esiste una tensione tra il riconoscimento e l'enfasi sulla diversità e le aspirazioni all'unità (nazionale) nelle società

post-belliche e nei processi di trasformazione politica. Come si può creare un senso di unità senza promuovere nuovi nazionalismi e meccanismi di esclusione? L'educazione alla diversità è compatibile con le esperienze riguardanti la comune umanità?

## **Riquadro 2: Contrasti e dilemmi nell'educazione alla pace (segue)**

### *Capacità di cooperazione e di confronto*

Sebbene il conflitto violento debba essere respinto, non è necessario evitare il conflitto o la formazione prematura del consenso. Al contrario, il conflitto pacifico offre un potenziale di sviluppo sociale positivo. La gestione costruttiva dei conflitti dovrebbe quindi promuovere anche le "competenze per il confronto" per consentire di rivelare i conflitti nascosti e gestirli in modo nonviolento (Gugel 1997).

### *Guida individuale rispetto a cambiamento strutturale*

L'educazione alla pace deve concentrarsi sul cambiamento del comportamento nelle situazioni di conflitto quotidiano o sulla gestione dei conflitti sociali e delle loro cause? La tensione tra i modelli comportamentali individuali a livello micro e l'azione sociopolitica a livello macro non può essere smantellata. La gestione dei conflitti è importante a entrambi i livelli. Il cambiamento strutturale per promuovere la "capacità di pace" sociale può essere avviato solo da persone che non sono imprigionate dai propri conflitti interiori. Occorre evitare l'individualizzazione e la de-politicizzazione dei conflitti sociali. Tuttavia, essendo rivolta agli individui, l'educazione può esercitare un'influenza diretta solo attraverso questi contatti (Steinweg 1998; Gugel & Jager 1997; Zdarzil 1997).

### *Sensibilità specifica di genere e (inter)culturale*

Il contrasto tra educazione specifica di genere, quella interculturale e quella rivolta alla prevenzione dei conflitti, ha ricevuto fino ad ora scarsa attenzione (si veda Francis in questo Manuale). L'educazione alla pace nei gruppi appartenenti allo stesso sesso è ancora agli inizi. Pochissimi programmi di studio tengono conto delle diverse esperienze dei sessi in materia di violenza e di stili di conflitto. In contesti interculturali, la situazione è ancora più complessa. La sensibilità ai diversi rapporti di potere e ai diversi discorsi, come quelli patriarcali, coloniali e modernisti, rappresenta un elemento chiave per formulare strategie efficaci di trasformazione dei conflitti.

### *L'insegnamento dei valori*

I valori dovrebbero essere insegnati esplicitamente nelle società pluraliste e, in caso affermativo, quale forma dovrebbe assumere questo insegnamento? Il programma di studio nascosto, cioè l'ambiente di apprendimento e gli atteggiamenti degli insegnanti, esercita un'influenza maggiore sulla trasmissione implicita dei valori rispetto al programma di studio ufficiale (Elchardus et al 1999). È importante agevolare il dibattito sui concetti di verità, giustizia e pace.

L'educazione alla pace non è compatibile con il predominio e la legittimazione culturale. Sebbene la pratica di attingere alle risorse culturali locali nella gestione dei conflitti e delle memorie violente stia

guadagnando consenso, le tradizioni culturali sono costrutti storici arbitrari ed estremamente incoerenti. In particolare, i Paesi post-coloniali presentano culture ibride (*Dawes & Honwana 1997*). Il problema nell'ambito dell'attività educativa è come le risorse culturali di un gruppo possano essere utilizzate senza ritornare alla stigmatizzazione e alla legittimazione etno-culturale.

### **III.2 Metodologie, principi di apprendimento e risultati desiderati**

Mettere i giovani in condizione di sviluppare un giudizio critico e di partecipare con fiducia alla società implica l'insegnamento di competenze personali, sociali e di gestione dei conflitti. Esse comprendono:

- autostima;
- tolleranza nei confronti di frustrazione e ambiguità;
- consapevolezza di sé, degli altri ed empatia;
- capacità di comunicazione e di interazione;
- consapevolezza degli atteggiamenti personali e culturali nei confronti del comportamento conflittuale in situazioni di conflitto;
- capacità di analizzare e valutare i conflitti;
- abilità pratiche per gestire e superare i conflitti.

Gli educatori possono basarsi sui contrasti creativi definiti sopra per sviluppare questi risultati di apprendimento.

L'autostima è alla base della gestione dei conflitti ed è un elemento cruciale per promuovere la pace. I comportamenti aggressivi ed egoistici sono spesso innescati dalla frustrazione e dalla mancanza di autostima. Per facilitare la risoluzione pacifica dei conflitti, il rafforzamento dell'autostima è fondamentale perché porta a una maggiore assertività, coraggio civile e alla tolleranza nei confronti dell'ambiguità. La consapevolezza dei propri e altrui pregiudizi, interessi ed emozioni aiuta a promuovere l'empatia. La capacità di vedere le cose da un'altra prospettiva rende disponibili alternative creative.

Queste abilità socio-psicologiche - auto-consapevolezza, empatia e giudizio critico - costituiscono una base importante per lo sviluppo di tecniche di risoluzione dei conflitti. Una trasformazione duratura dei conflitti richiede anche una rivalutazione consapevole dei propri atteggiamenti sociali e di quelli prevalenti nei confronti dei conflitti. Le dinamiche conflittuali e il loro potenziale di cambiamento devono essere sperimentati in forma reale (*Maringer & Steinweg 1997*). Ciò è problematico, se non impossibile o addirittura pericoloso, nelle

società con un elevato livello di violenza. In alcune società, l'attenzione principale è rivolta allo sviluppo di strategie di sopravvivenza e di adattamento.

Tuttavia, il giudizio, le capacità critiche e l'empatia non possono essere promossi solo attraverso la trasmissione di conoscenze cognitive, cosa che tende a costituire l'approccio abituale, o attraverso la predicazione moralistica. Principi e metodologie di apprendimento più appropriati includono:

- apprendimento volontario e non violento;
- partecipazione e apprendimento attivo;
- formazione pratica di approfondimento;
- modelli di apprendimento olistici;
- orientamento alle risorse;
- apprendimento specifico di genere;
- promozione di atteggiamenti invece di trasmissione di metodologie.

La ricerca psicologica ha dimostrato che i valori delle persone e la loro capacità di esprimere giudizi morali rappresentano il prodotto delle loro interazioni. Questo processo può essere facilitato attraverso le varie metodologie creative elencate di seguito. Alcune richiedono un approccio di genere o di età adeguato alle capacità verbali e scritte del soggetto.

- casi di studio e scrittura creativa;
- lavoro biografico;
- discussioni con i testimoni;
- gioco di ruolo;
- dramma, psicodramma e pantomima;
- risoluzione di problemi e lavoro di gruppo;
- opere d'arte creative;
- lavoro sui mezzi di comunicazione.

*Nei contesti istituzionali, è particolarmente importante garantire che l'apprendimento avvenga in un contesto nonviolento e volontario. Questo può essere un compito difficile. Non va sottovalutato il rischio che nell'attività di educazione alla pace si esercitino pressioni o si riproducano atteggiamenti subliminali orientati alla violenza. Uno spazio sicuro e la credibilità degli educatori costituiscono fattori fondamentali per il successo. L'educazione degli adulti e la formazione/riqualificazione*

*completa degli educatori giocano un ruolo chiave in questo contesto (Steinweg 1998).*

## **IV. Campi di attività educativi e opzioni di intervento**

Questa sezione fornisce una panoramica degli approcci alla trasformazione dei conflitti attraverso l'attività socio-educativa rivolta ai giovani. Una nota critica: molti degli approcci suggeriti (e i principi e le metodologie di apprendimento sopra elencati) si basano su nozioni occidentali di educazione e democrazia. Devono quindi essere adattati al gruppo target, alle condizioni socio-economiche e culturali locali e ai parametri del conflitto. Nel promuovere la transizione da aiuto ad auto-aiuto, la priorità dovrebbe essere data alle iniziative e agli attori locali.

### **IV.1 Cooperazione inter-settoriale e inter-istituzionale**

Nel 1994, la Conferenza internazionale sull'educazione dell'UNESCO ha adottato delle proposte sull'educazione alla pace, sui diritti umani e sulla democrazia nelle scuole e negli istituti di formazione. Esse evidenziano la necessità di rendere il sistema educativo formale più aperto alla società e sottolineano l'importanza della cooperazione con il settore non formale. Inoltre, è stato sottolineato come le forme tradizionali di educazione richiedano cambiamenti fondamentali.

I tratti distintivi del sistema educativo formale sono la stabilità e la continuità, ma tale sistema è anche inefficiente e lento nei cambiamenti. Il settore non formale è più flessibile e ha un campo d'azione diverso. Può concentrarsi più facilmente sull'educazione orientata alla comunità e al lavoro e sul raggiungere gruppi sociali che hanno poco o nessun accesso all'istruzione scolastica regolare.

Per rendere le scuole più accessibili, la cooperazione inter-istituzionale con la società civile svolge un ruolo fondamentale. Ciò dovrebbe includere collegamenti e scambi con organizzazioni che operano nel campo della salute, dei servizi psicologici e delle chiese. I tirocini di studio basati sugli scambi sono ideali in questo contesto, in quanto offrono una panoramica delle attività delle istituzioni partecipanti e forniscono un elemento di supervisione. Sono utili anche i collegamenti con i media, il settore dell'occupazione e le figure chiave della comunità locale. Le reti possono essere efficaci se hanno un obiettivo a lungo termine e una dimensione di sviluppo istituzionale. Tuttavia, nelle regioni in cui la società civile è poco sviluppata, la creazione di strutture di rete è di secondaria importanza. L'attenzione dovrebbe invece essere rivolta all'attuazione e alla promozione di iniziative locali valide (*Fischer & Tumler 2000*).

Tuttavia, il ricorso all'istruzione non formale non dovrebbe costituire semplicemente un pretesto per consentire allo Stato di investire meno nel sistema formale. Bisogna anche tenere presente che

il campo d'azione di qualsiasi istituzione educativa sarà limitato se utilizza criteri di selezione, indipendentemente dal fatto che diventi o meno più aperta alla società.

## **Caso di studio: Alleanza giovanile "Paisajoven" di Medellin (Colombia)**

Questa organizzazione senza scopo di lucro riunisce istituzioni pubbliche e private come i servizi sociali, le chiese, le ONG, le scuole e le università e le aziende. Il suo obiettivo è coordinare l'attività socio-educativa rivolta ai giovani nelle aree marginali e svantaggiate della città, professionalizzare gli operatori e realizzare progetti pilota. Paisajoven offre formazione e supporto nelle metodologie di pianificazione, gestione e valutazione dei progetti e pubblicizza i principali risultati delle proprie ricerche. In tutto il suo lavoro mette in primo piano il tema della gioventù, attività che in futuro dovrà concentrarsi maggiormente sul potenziale di sviluppo dei giovani stessi (Grote 1998).

### **IV.2 Riforma delle strutture educative**

Nei Paesi in cui le linee di demarcazione dei conflitti sono evidenti all'interno del sistema educativo, "ammorbidire" questo divario può costituire un passo fondamentale. In questo contesto, è utile istituire scuole modello integrate, bilingui o multilingui.

In Irlanda del Nord, ad esempio, l'esistenza di queste scuole, insieme ai programmi in corso di incontro tra le scuole delle due comunità, ha gradualmente portato a un sistema più aperto. L'educazione alla *comprensione reciproca* permea ogni aspetto della vita scolastica e, sebbene la partecipazione allo scambio sia volontaria, è aumentata dopo la sua adozione nel programma di studio ufficiale. Ciononostante, sono ancora necessari un sostegno finanziario mirato, la formazione di presidi ed educatori e un lavoro di integrazione a livello di istruzione superiore (Fitzdujf 1999; Smith & Robinson 1996).

In un sistema educativo segregato, un unico programma di base, sviluppato democraticamente da tutti i gruppi di interesse che lavorano insieme, costituisce un elemento fondamentale per la costruzione di ponti tra comunità ostili. Tuttavia, questo non può essere dato per scontato. Un programma di studi di base condiviso per quanto riguarda la storia esiste solo in Irlanda del Nord dal 1990, mentre in Israele il programma di studi in lingua araba per gli studenti palestinesi si concentra quasi esclusivamente sulla storia e sulla cultura ebraica. La progettazione dei programmi di studio di base offre spazio per contenuti e priorità regionali e dovrebbe essere deliberata in collaborazione con tutti i gruppi di interesse (Rupesinghe 1999).

L'istituzione di un sistema educativo integrato non costituisce l'unica opzione: anche le scuole di una comunità sono importanti per rafforzare le minoranze e il loro ruolo nella società. Ciò è

particolarmente importante se le scuole sono in grado di sviluppare un'attenzione rivolta al futuro.

In definitiva, il successo dei provvedimenti educativi dipende dall'esistenza di un quadro giuridico chiaro e di un adeguato sostegno finanziario.

### **IV.3 Educazione linguistica**

L'importanza della lingua madre nello sviluppo emotivo e psicologico è ben nota. La lingua madre, in quanto lingua di insegnamento, svolge un ruolo fondamentale nella promozione del senso di identità e nello sviluppo delle capacità di interazione, soprattutto a livello di scuola primaria. Se insegnare l'alfabetizzazione nella lingua madre è problematico, dovrebbe almeno essere incluso nel lavoro orale in classe.

Il successo dell'insegnamento della lingua madre e la sua accettazione da parte della comunità dipendono in ultima analisi dall'attuale politica in materia di lingue e dalla presenza e dallo status di specifiche lingue nella vita pubblica. In alcuni casi, la promozione della lingua madre può portare a discriminazioni e all'emergere di nuove asimmetrie di potere, soprattutto se l'avanzamento sociale è legato a competenze linguistiche specifiche. In questa situazione, le classi bilingui, l'insegnamento delle lingue straniere e le competenze interculturali sono utili nelle prime fasi dell'istruzione scolastica.

L'insegnamento delle lingue straniere svolge un ruolo importante nell'attività educativa. L'apprendimento di un'altra lingua aiuta gli studenti a guardare i problemi da una prospettiva diversa. L'opportunità di imparare la lingua dell'altra comunità costituisce un elemento chiave per promuovere tutte le forme di incontro. Riconoscere la lingua dell'altro rappresenta il primo passo verso la comprensione e la collaborazione. Il lavoro in tandem e quello con i tutor, in cui i partecipanti si insegnano reciprocamente la propria lingua madre, sono quindi utili per costruire ponti e agevolare lo scambio culturale.

Tuttavia, l'insegnamento non dovrebbe limitarsi alle lezioni di lingua. Per favorire una comprensione più profonda delle altre culture e quindi promuovere la pace, è importante garantire che anche le questioni culturali e delle minoranze e le relazioni di potere siano incluse come elemento centrale del programma linguistico.

#### **IV.4 Riforma e sviluppo dei programmi di studio, degli esami e dei materiali didattici**

La pace, i diritti umani e l'educazione interculturale sono raramente inclusi come materie separate nei programmi di studio. Sono giustamente considerati temi trasversali. Per introdurre nei programmi scolastici la formazione alla risoluzione dei conflitti come principio multidisciplinare, è necessario rivedere le linee guida educative, i contenuti degli esami e i materiali didattici. Sono necessarie proposte specifiche per l'implementazione nei programmi scolastici, nell'educazione degli adulti e nella formazione professionale.

#### **Riquadro 3: Produzione di nuovi materiali**

La produzione di nuovi materiali didattici offre l'opportunità di concentrarsi sui temi del conflitto. Si possono esplorare diversi ambiti di conflitto, tra cui:

- la vita familiare;
- la comunità;
- conflitto nazionale, culturale o religioso;
- politica ambientale;
- Il ruolo del potere, del genere e della cultura.

Esporre punti di vista diversi su singoli temi di conflitto aiuta a promuovere l'empatia.

- Quali esempi di conflitto devono essere presentati?
- Come devono essere analizzati?
- Quali metodologie e opzioni di soluzione dovrebbero essere proposte?

La cooperazione internazionale e tra conflitti aggiunge valore a questo campo di attività.

Nella revisione del programma di studi, è importante mettere in discussione le fonti sottostanti, i pregiudizi impliciti ed espliciti e il predominio di specifici valori culturali. Ad esempio, quando la Namibia ha effettuato una revisione dei propri test nazionali, analizzandoli dal punto di vista degli squilibri culturali e di genere, si è scoperto che erano caratterizzati da una forte propensione culturale verso i contenuti europei (*Brock-Utne 1999*).

Si dovrebbe incoraggiare l'introduzione dell'educazione civica come materia separata nelle scuole e nella formazione professionale. Le

lezioni di "democrazia pratica" dovrebbero affiancare le consuete lezioni di istituzioni e diritto. I metodi di gestione costruttiva dei conflitti dovrebbero essere sottoposti a test e i contrasti dovrebbero essere oggetto di sperimentazione. In generale, i materiali dovrebbero essere concepiti in modo aperto, in modo da lasciare agli studenti la possibilità di elaborare soluzioni creative.

Le difficoltà associate alla progettazione di materiali didattici non devono essere sottovalutate (*Lindo-Fuentes 1999*). Il modo in cui il contesto storico viene presentato e insegnato costituisce spesso un fattore di conflitto - e può addirittura aggravarlo - in regioni con tensioni etnopolitiche (*Ropers 1995*). I manuali prodotti dall'UNESCO e dal Consiglio d'Europa possono fornire indicazioni in questa situazione. Tuttavia, questi materiali potrebbero non essere adatti al contesto locale specifico del conflitto. Anche il *Manual for Human Rights Education* (Manuale per l'educazione ai diritti umani, 1998) internazionale dell'UNESCO, che contiene articoli provenienti da diverse società con esempi culturalmente specifici di problemi legati ai diritti umani, presenta delle lacune. Aiuta a promuovere una prospettiva diversa, ma non crea una diversità di punti di vista. Spetta agli educatori mettere insieme i pezzi.

Nei Paesi in cui l'educazione politica è o è stata parte integrante del programma di studi, è importante prendere in considerazione quale quadro di riferimento per la formazione alla democrazia possa essere efficace e quali siano gli educatori credibili dal punto di vista degli studenti.

#### **IV.5 Strutture partecipative e formazione di gruppi omogenei**

L'educazione alla democrazia dovrebbe offrire autentiche opportunità di partecipazione. Attraverso l'autodeterminazione e la co-determinazione, i giovani dovrebbero essere in grado di influenzare l'ambiente e i contenuti dell'apprendimento. I giovani necessitano anche di spazi sicuri, soprattutto nelle società violente, come rifugio dalle pressioni esercitate dalle bande, dall'abuso di droga, ecc. e per costruire una cultura giovanile positiva: una "controcultura pacifica".

Occorre quindi incoraggiare le strutture partecipative, come i forum dei giovani, le associazioni studentesche e i gruppi giovanili auto-organizzati. I consigli giovanili sono utili per consentire ai giovani di sperimentare in prima persona i principi democratici. Un parlamento giovanile eletto offre ai giovani l'opportunità di esercitarsi nel processo decisionale, ad esempio per quanto riguarda la divulgazione e il finanziamento delle iniziative di educazione alla pace. Le strutture partecipative dovrebbero essere incorporate anche nei seminari, nei campi giovanili e negli incontri multiculturali. Gli approcci basati su

progetti e la formazione di gruppi omogenei sono utili per facilitare la transizione dalla partecipazione all'autodeterminazione.

La caratteristica principale dell'educazione di gruppi omogenei è che gli "educatori" sono simili per età, e talvolta anche per origine e sesso, al gruppo target. L'influenza di un gruppo omogeneo è spesso dipinta in una luce negativa, come nel caso dell'abuso di droga. Tuttavia, gli appartenenti allo stesso gruppo omogeneo, possono anche svolgere un ruolo positivo nella promozione dei valori e nello smantellamento dei pregiudizi all'interno del loro gruppo, senza perdere credibilità. In Africa e in Asia, ci sono molte campagne per ridurre il rischio di infezione da AIDS che si basano sulle energie e sull'impegno di giovani di età simile a quella del gruppo target.

Nel lavoro con i gruppi giovanili e scolastici si possono adottare diversi approcci:

- *I seminari e i campi organizzati* dovrebbero offrire ai giovani uno spazio sicuro in cui esprimere le loro speranze e sviluppare visioni per il futuro delle loro comunità e dell'ambiente. Un'opzione è quella di progettare progetti di pace su piccola scala, che possono essere attuati a livello locale.
- *L'Outdoor education* (l'attività didattica che si svolge al di fuori degli ambienti scolastici) sta diventando sempre più importante. Il suo scopo è quello di allontanare i giovani dal loro ambiente sociale abituale. Tuttavia, è importante creare un ponte con la normale vita quotidiana e sostenere i giovani al loro ritorno a casa. Maggiore è la distanza tra il campo e la vita quotidiana, più è importante garantire che queste preziose esperienze esterne e gli esercizi di nonviolenza si riflettano nella vita quotidiana. È una buona idea che più persone di una comunità o di una scuola partecipino insieme ai progetti.
- *Un approccio specifico per il genere*: in molte società, è impossibile per le ragazze partecipare a un campo misto. Le donne e le ragazze hanno anche esperienze e reazioni diverse nei riguardi dei conflitti e della violenza. Ciò aumenta notevolmente l'importanza di un'attività specifica per il genere. Le giovani donne e le ragazze dovrebbero quindi essere incoraggiate a partecipare a progetti che tengano conto delle loro esigenze specifiche.

#### **Riquadro 4: Mediazione tra pari nelle scuole**

La mediazione tra pari è utilizzata nell'istruzione secondaria e, sempre più spesso, in quella primaria, oltre che nel lavoro di comunità.

Il suo scopo è rafforzare il senso di responsabilità dei giovani e metterli in grado di risolvere i loro problemi, sia tra loro che con gli insegnanti e gli adulti.

Alcuni degli “elementi costitutivi” comunemente utilizzati nella formazione sono:

- conflitti ed emozioni;
- cause del conflitto e analisi del conflitto;
- discussione;
- raggiungimento di un consenso: cos'è una situazione vantaggiosa per tutti?
- pianificazione e gestione dei colloqui di mediazione.

Per le scuole si raccomanda il seguente processo a tappe (Consiglio d'Europa 1997):

- introduzione degli educatori ai principi di base della gestione costruttiva dei conflitti e della mediazione;
- introduzione delle classi alla gestione costruttiva dei conflitti;
- formazione sulla mediazione per gli alunni selezionati dalle classi (senza insegnanti);
- presentazione dei mediatori; utilizzo del loro aiuto su base volontaria; scambio regolare di esperienze.

Man mano che i giovani imparano ad aiutarsi da soli, il rapporto tradizionale tra insegnante e allievo cambierà inevitabilmente. Nelle società meno gerarchiche, in cui i giovani sono visti come partner alla pari, la loro partecipazione è più facilmente accettata rispetto alle società con gerarchie di potere estremamente strutturate (*Hcfstede 1993*). La formazione di mediatori locali o scolastici è utile solo se questi hanno la possibilità di mettere in pratica le competenze appena acquisite. In caso contrario, si rischia solo la frustrazione, inducendo gli attori a mettere in dubbio l'utilità della mediazione. Anche il ruolo degli adulti deve essere esaminato come un problema.

Lo stesso vale per la formazione avulsa dal contesto culturale. Non ha molto senso introdurre tecniche occidentali di mediazione (tra gruppi omogenei) in un ambiente in cui l'identificazione e l'analisi dei conflitti costituiscono una violazione delle regole sociali. È importante stimolare nuove idee e sviluppare strategie adatte a questa situazione.

L'educazione di gruppo tra pari presenta diversi problemi:

- tende a concentrarsi sui giovani meglio inseriti;
- gli adulti spesso esercitano una notevole influenza sui contenuti e sulla metodologia;

- può oscurare la mancanza di comunicazione e di contatto tra le generazioni;
- gli adulti possono trascurare le loro responsabilità educative a favore del semplice rapporto costo-efficacia;
- ci sono pericoli nell'utilizzare i giovani come mediatori in conflitti "caldi". È sempre necessario un approccio specifico per il contesto, il gruppo di età e la cultura.

Queste rappresentano sfide per il futuro. I giovani devono essere incoraggiati a identificare le proprie forme di partecipazione basate sull'autodeterminazione. Gli educatori devono mettere da parte i propri preconcetti per facilitare questo processo (*Bauch 1999; Rudolph 1999; Paisajoven & GTZ 1999*).

Esistono anche molti ostacoli all'attività socio-educativa auto-organizzata rivolta ai giovani, soprattutto nelle regioni rurali dove le persone vivono in comunità sparse e in società con un settore di ONG poco sviluppato. Quando si cerca di collegarsi alle strutture esistenti, è importante verificare se siano compatibili con i nuovi principi sociali. Alcuni Paesi dell'Europa orientale, ad esempio, dispongono già di una sofisticata infrastruttura per l'attività socio-educativa rivolta ai giovani. In alcune circostanze, tuttavia, è improbabile che le attività di pace incontrino un'ampia accettazione.

## IV.6 Programmi comunitari per bambini e famiglie

Le famiglie e la comunità svolgono un ruolo chiave come quadro di riferimento fondamentale nella vita delle persone. Pertanto, nell'ambito dell'attività culturale e comunitaria, si dovrebbe dare un sostegno particolare ai programmi per bambini e famiglie, compresi i progetti intergenerazionali.

I bambini devono essere incoraggiati a esprimere i propri pensieri e sentimenti. Inoltre, è necessario creare uno spazio che consenta ai bambini di sviluppare le proprie esperienze. Il gioco (movimento, improvvisazione), la ceramica, la costruzione di giocattoli, la narrazione di storie, la pittura a tema, la danza e le attività musicali incoraggiano la creatività. Le attività dovrebbero consentire una serie di soluzioni creative. Ad esempio, le storie possono essere scelte per riflettere i dilemmi personali dei bambini. Rendere disponibili i risultati - sotto forma di rappresentazioni teatrali, mostre o letture per altri bambini o genitori - può aiutare a stabilire legami con gli altri. Le idee, le soluzioni ai conflitti e le visioni per il futuro dei bambini possono essere utilizzate come base per i gruppi di discussione dei genitori. L'attività con i bambini aiuta quindi entrambe le parti ad affrontare le proprie esperienze e promuove la sensibilità nei riguardi di una gestione costruttiva dei conflitti.

È importante assicurarsi che qualsiasi progetto che si occupi di bambini traumatizzati coinvolga anche specialisti nel lavoro sui traumi. Può anche essere opportuno offrire una terapia separata, ma questo dipende dal contesto culturale. L'Associazione Mozambicana per la Salute Pubblica (AMOSAPU), ad esempio, preferisce non isolare gli ex bambini soldato dai propri coetanei. La creazione di un ambiente in cui i bambini della comunità possano giocare ha facilitato la re-integrazione di entrambe le parti e si inserisce nelle pratiche culturali locali di coinvolgimento delle famiglie e della comunità nel processo di guarigione, dove i rituali di purificazione sono utilizzati per incoraggiare l'esercizio di "rimozione" attiva del passato dalla memoria e promuovere la guarigione e la riconciliazione (*Honwana 1999*).

### **Caso di studio: Laboratori per bambini e genitori nel programma per i rifugiati del Malawi**

Persone di fiducia provenienti dalla comunità dei rifugiati sono state coinvolte nell'ideazione e nell'attuazione del programma. Hanno contribuito con la propria conoscenza del comportamento e dei bisogni dei bambini. I laboratori sono stati concepiti per promuovere lo sviluppo "normale" dei bambini e per rivolgersi alla famiglia nel suo complesso, allo scopo di aiutare i genitori a riconquistare il proprio ruolo di protezione andato perduto. Gli incontri a tema (ad esempio, amicizia, separazione) si sono svolti nell'arco di diverse settimane e

sono stati condotti da donne e uomini della comunità, disponibili anche a colloqui. È stata data molta importanza alle attività creative e fisiche che hanno permesso ai bambini di esprimersi, aumentare la propria autostima e sperimentare una cooperazione sociale positiva. Una valutazione ha confermato il successo del progetto, ma ha anche sottolineato che non è stata dimostrata sufficiente sensibilità nei confronti delle pratiche culturali che regolano la cura dei figli da parte dei genitori (*Straker 1995*).

#### **IV.7 Lavoro sulla narrazione e rievocazione**

Ad oggi, non esiste una revisione sistematica delle opportunità e dei limiti della narrazione e della rievocazione nell'attività socio-educativa rivolta ai giovani (si veda sia Theissen che Becker in questo Manuale). Quali sono le implicazioni educative delle scoperte dell'antropologia sociale riguardanti l'influenza della narrazione su ulteriori dinamiche di conflitto? Questa domanda è ancora irrisolta. Inoltre, non è chiaro come l'attività educativa possa aiutare a garantire che le persone possano raccontare la storia delle proprie vite e delle proprie comunità a prescindere dai discorsi dominanti (*Fordred 1999*).

Finora, il processo di esame del passato nelle aree di crisi e di conflitto è stato intrapreso principalmente da iniziative culturali ed educative non formali. La sua introduzione generalizzata nell'ambito dell'istruzione e dell'attività socio-educativa rivolta ai giovani è auspicabile e non sembra porre alcuna reale difficoltà. La scrittura di storie di famiglie o la compilazione di materiale di lettura sulla storia locale sono attività che possono essere facilmente intraprese nelle scuole e nei gruppi giovanili o nell'educazione degli adulti. Esse contribuiscono a promuovere lo scambio tra le generazioni più anziane e quelle più giovani e a rafforzare i ricordi condivisi delle esperienze precedenti alla guerra.

Anche la costituzione di comunità e l'educazione comunitaria offrono opportunità per la memoria collettiva. Attraverso la facilitazione e la mediazione, ad esempio, alcune comunità hanno deciso di creare un memoriale dedicato a tutte le vittime del conflitto, indipendentemente dalle posizioni tracciate all'interno del conflitto. Tuttavia, come ha dimostrato l'esperienza sudafricana, la creazione di monumenti può essere dolorosa e controproducente se le vittime sopravvissute e le loro comunità non hanno alcuna influenza sul processo. Il lavoro sulla rievocazione non può essere prescritto o intrapreso per conto di qualcun altro. Per questo motivo, la sua istituzionalizzazione nei programmi scolastici è problematica.

### **Riquadro 5: Progetti di rievocazione: problemi e sfide**

L'attività dedicata alla rievocazione spesso provoca sentimenti di disagio e resistenza da parte di alcuni settori della comunità. Questi sentimenti vengono poi trasmessi alle generazioni più giovani. Tale attività può anche liberare emozioni e storie che risultano troppo pesanti da affrontare da parte dei partecipanti e degli educatori. Il timore che ciò possa accadere spiega, almeno in parte, la riluttanza ad avviare progetti di rievocazione.

Anche i limiti della terapia devono essere rispettati. La misura in cui la terapia è utile dipende dal contesto sociale (ad esempio, l'accesso alla terapia e l'accettazione della stessa).

## **Riquadro 5: Progetti di rievocazione: problemi e sfide (segue)**

Gli educatori dovrebbero quindi concentrarsi sui seguenti aspetti:

- Come si può creare uno spazio sicuro in cui discutere le storie della famiglia e della comunità? Quando è necessaria la terapia?
- Come è possibile superare le barriere tra le vittime e i carnefici, che hanno vissuto la guerra e le persecuzioni, e le giovani generazioni?
- Come possono gli educatori lavorare positivamente con i testimoni senza violare i loro limiti personali?
- Come possono essere esaminati, sotto forma di elaborato, i diversi ruoli di uomini e donne in guerra e le loro opportunità dirette e indirette di esercitare un'influenza?
- Quali opportunità di rievocazione esistono nel contesto culturale specifico?

I progetti di rievocazione che ignorano la questione critica della continuità nel presente e la necessità di smantellare le asimmetrie di potere esistenti perderanno rapidamente credibilità.

Di seguito sono riportati solo alcuni suggerimenti sui vari progetti di rievocazione che potrebbero essere realizzati in collaborazione con i gruppi di discussione e i centri comunitari: una mostra interattiva sulla "vita nella comunità ieri, oggi e domani", che coinvolga tutti i gruppi di età e di interesse e si concentri anche su bambini, giovani e donne. Interviste condotte da giovani a membri anziani della comunità. Alla generazione più anziana viene chiesto di parlare del passato e le storie vengono utilizzate come base per un video, un articolo di giornale o un dramma da rappresentare o presentare all'interno della comunità. Un progetto "*alla scoperta del passato*" per identificare i luoghi storici chiave della comunità dove erigere targhe commemorative. Esse ricordano non solo le violenze ma anche gli eventi positivi della storia della comunità.

### **IV.8 Integrazione socio-economica e attività comunitaria**

Le linee di demarcazione dei conflitti non sono solo evidenti all'interno di molte comunità, ma spesso dividono anche le famiglie. La guarigione e la riconciliazione a livello individuale, familiare e comunitario sono quindi interconnesse. In molte società del dopoguerra, i bambini e i giovani spesso crescono senza genitori, mentre le persone anziane sono lasciate senza le cure e il sostegno dei figli. Ciò richiede lo sviluppo di nuovi sistemi di sostegno orientati alla famiglia e alla comunità.

L'attività socio-educativa a lungo termine rivolta ai giovani deve essere caratterizzata da una forte base comunitaria e rispondere ai cambiamenti all'interno dell'ambiente locale. La mancanza di opportunità di formazione e di occupazione per i giovani li allontana dalle proprie comunità. I giovani in questa situazione sono particolarmente suscettibili ad essere reclutati dalle parti in conflitto che hanno interesse a perpetuare la violenza (*Centro per la risoluzione dei conflitti 1998*).

Per riunire ampie fasce della comunità su base duratura, le comunità hanno bisogno di un centro polivalente per incontri e per l'apprendimento aperto. Ciò offre diversi vantaggi:

- un approccio al lavoro comunitario e all'educazione comunitaria *orientato all'occupazione*. La creazione di un centro comunitario può offrire formazione e lavoro ai giovani e contribuire notevolmente alla ri-costruzione delle comunità.
- *lo sviluppo di processi democratici, di concetti di mediazione e di soluzioni vantaggiose per tutti*. Questo obiettivo può essere raggiunto attraverso la partecipazione di molti gruppi di età e interessi diversi alla progettazione della serie di attività del centro. I mediatori o i difensori civici locali dovrebbero essere coinvolti in questo processo.

In linea con il concetto di Comunità di apprendimento aperte (*UNESCO 1996b*), il centro comunitario dovrebbe offrire un'istruzione di base, corsi di formazione professionale e programmi per le strategie di vita, oltre a cultura e intrattenimento. L'apprendimento aperto deve anche consentire ai partecipanti di interrompere e iniziare la propria formazione in base alle necessità, a seconda della loro situazione lavorativa. Tuttavia, ciò richiede un approccio altamente personalizzato alla formazione.

Una cultura del conflitto pacifica e duratura non può essere raggiunta senza l'integrazione socio-economica. Ciò include la promozione dell'iniziativa individuale attraverso programmi di piccoli prestiti a sostegno di progetti di auto-aiuto e di nuove imprese e l'offerta di formazione nel campo delle capacità imprenditoriali e di raccolta fondi. Le iniziative dovrebbero anche sensibilizzare l'opinione pubblica sui modi nonviolenti di affrontare i conflitti, come quelli tra datori di lavoro e dipendenti e offrire l'opportunità di sviluppare strategie anti-sfruttamento.

È importante garantire che queste nuove competenze possano essere utilizzate nella vita quotidiana, altrimenti si rischia un ulteriore isolamento. Se la comunità non apprezza le nuove competenze ed esperienze acquisite dai giovani e non offre loro l'opportunità di utilizzarle, le "vecchie" strategie di soluzione dei conflitti saranno

nuovamente utilizzate e potrebbero diventare ancora più radicate. Questo fenomeno può essere contrastato efficacemente solo attraverso un sostegno continuo e progetti di approfondimento successivi.

Un centro comunitario è quindi utile solo se è conforme ai desideri e alle idee della comunità e se quest'ultima è attivamente coinvolta nella creazione del centro e si sente responsabile del suo futuro.

### **Caso di studio: Progetto *Wilderness* (National Peace Accord Trust in Sudafrica)**

Giovani soggetti a un addestramento militare, ex nemici provenienti della stessa comunità, vengono riuniti in un "percorso di trasformazione" di sette giorni. Il progetto mira a contribuire alla costruzione di una cultura di pace nella comunità, affrontando la guarigione individuale, la riconciliazione tra gruppi opposti e il reintegro nella comunità. I tipi convenzionali di intervento terapeutico non hanno avuto successo a causa del sospetto dei giovani nei confronti delle figure autoritarie, della paura di dover rivelare il loro ruolo negli omicidi e della percezione che la terapia sia riservata ai "pazzi". La *Wilderness Therapy* è stata ritenuta sufficientemente solida. Gli ostacoli fisici, le sfide, le conquiste e i loro equivalenti psicologici paralleli sono trattati seguendo lo stesso processo. Il percorso include una notte nelle grotte sacre dei Boscimani, un luogo in cui si pratica una danza curativa in trance. Per riformulare la percezione che la comunità ha dei giovani criminalizzati, il progetto si basa su una tradizione millenaria che attribuisce uno status eroico agli individui che rientrano in una comunità dalla natura selvaggia (*wilderness*). Dopo il percorso di trasformazione, i partecipanti vengono coinvolti in un programma di sostegno continuo che comprende consulenze informali, laboratori sulle strategie di vita, formazione al lavoro e all'imprenditorialità. I partecipanti si sono riuniti insieme per formare piccole imprese. Alcuni si guadagnano da vivere come assistenti del percorso di trasformazione. È stato creato un club informale che ha permesso ai giovani di continuare a costruire relazioni e di essere coinvolti in attività culturali e progetti di sviluppo della comunità (Robertson 1999).

## **IV.9 Scambio internazionale**

La cooperazione internazionale rappresenta un elemento fondamentale per promuovere la coesistenza pacifica e la consapevolezza transnazionale. I progetti adatti comprendono campi di lavoro multinazionali e seminari di incontro per i giovani. Per i capigruppo è richiesta una formazione specialistica.

Anche i progetti di scambio scolastico transnazionale sono importanti. Corsi di formazione e tirocini di studio dovrebbero essere previsti per gli educatori anche in questo contesto.

L'integrazione degli educatori alla pace nei progetti giovanili e comunitari può anche promuovere l'apprendimento interculturale. I seguenti approcci sono particolarmente rilevanti per la trasformazione dei conflitti:

- *Rafforzamento dello scambio transregionale*  
I giovani provenienti da regioni di conflitto non occidentali spesso conoscono meglio i Paesi occidentali che gli Stati vicini con storia, cultura e costumi simili ai loro. Il rafforzamento delle relazioni Est-Est o Sud-Sud offre grandi vantaggi nell'educazione alla pace. È più facile per le persone dei Paesi vicini sviluppare empatia per i bisogni dell'altro. Possono quindi essere incoraggiati a sfidare i modelli occidentali e ad ampliare i propri approcci culturali.
- *Scambio tra Paesi con situazioni di conflitto simili*  
Gli incontri e i seminari con persone provenienti da Paesi con situazioni di conflitto simili consentono ai partecipanti di prendere le distanze dai propri conflitti. Ciò apre nuove prospettive e rafforza le attività di gruppo. Un buon esempio è rappresentato da un progetto che coinvolge giovani di Israele/Palestina e Sudafrica che hanno iniziato a lavorare - attraverso un collegamento in videoconferenza - a un progetto televisivo giovanile comune contro la violenza.
- *Migliorare la sensibilità nei confronti delle problematiche Nord-Sud*  
Lo scambio culturale tra Paesi industrializzati e Paesi in via di sviluppo è importante, ma deve essere considerato criticamente in termini di risultati di apprendimento. Può alimentare le insicurezze dei giovani provenienti dai Paesi poveri e accrescere l'imbarazzo emotivo dei partecipanti provenienti dai Paesi industrializzati più ricchi, ostacolando così il processo di apprendimento. Gli educatori dovrebbero quindi ricevere una formazione speciale per evitare questo problema, ad esempio attraverso soggiorni di studio.

### **Caso di studio: Programma di potenziamento della gioventù (*International Fellowship of Reconciliation*)**

Un esempio di incontro giovanile transregionale è l'*Asian Pacific Youth Gathering*. Questo incontro ha coinvolto giovani provenienti da Thailandia, Sri Lanka, Filippine, Birmania, India, Nepal, Pakistan e Cambogia. Per molti di loro è stata la prima occasione di incontrare persone provenienti dai Paesi vicini. Oltre a discussioni ed esercizi creativi sui conflitti in famiglia, sulla violenza nella vita quotidiana e sul ruolo dei giovani come costruttori di pace, i giovani hanno anche scambiato danze, canti e pratiche di meditazione. Infine, sono state programmate alcune iniziative pratiche, da realizzare all'interno dei

singoli Paesi o in collaborazione con altri. Tra queste, ad esempio, la *Campus Peace Initiative*, e i *Peace and Justice Clubs* nelle scuole. Alla fine del 1999, si è svolto un secondo progetto *Asian Youth Camp and Non-violence Training* (Campo giovanile asiatico e di formazione alla nonviolenza), in cui i giovani hanno creato una rete per coordinare le proprie attività durante l'anno UNESCO dedicato a una cultura di pace.

Maggiore è la distanza tra i due mondi, più è importante soppesare le opportunità e i rischi associati alla cooperazione. Lo scambio internazionale è spesso un privilegio che contribuisce indirettamente alla formazione di élite. Occorre quindi valutare i possibili risultati controproducenti e tenere conto di fattori quali il divario urbano-rurale, i problemi sociali ed economici divergenti e le questioni educative. L'attività riservata agli incontri dovrebbe costituire un progetto a lungo termine. La ricerca ha dimostrato che gli incontri singoli e di breve durata difficilmente riescono a smantellare i pregiudizi e possono anzi rafforzare gli stereotipi. In questo contesto sono utili la continuità, i soggiorni più lunghi e i lunghi periodi di preparazione, spiegati con esempi tramite Internet e scambi di video, uniti a progetti di approfondimento successivi a livello nazionale e locale. È utile anche concentrarsi su un progetto di lavoro specifico (ad esempio, la realizzazione di un centro giovanile e la produzione di un programma radiofonico).

#### **IV.10 Formazione e riqualificazione degli educatori**

Gli educatori coinvolti in questi approcci all'attività giovanile ed educativa devono essere adeguatamente formati. La formazione e la riqualificazione mirate, il sostegno tramite metodi di insegnamento e la supervisione dovrebbero dotare gli educatori delle conoscenze e delle competenze approfondite necessarie per operare nella gestione costruttiva dei conflitti, nell'apprendimento interculturale e nell'educazione dei gruppi omogenei. È inoltre importante che gli educatori imparino a trattare con sensibilità le persone traumatizzate. Gli educatori, come minimo, dovrebbero capire come operare con i bambini e i giovani che hanno subito violenze e perdite e come incoraggiarli. Dovrebbero anche imparare a esaminare i propri atteggiamenti e il proprio approccio personale al conflitto e al trauma, in modo da evitare di replicare i propri meccanismi di difesa dal conflitto nella propria attività educativa. Tale attività non può e non deve sostituire la terapia del trauma.

È inoltre importante che gli educatori riconoscano di essere dei modelli di riferimento. Attraverso le loro competenze personali e sociali, hanno l'opportunità di influenzare l'ambiente di apprendimento e di ottenere un impatto maggiore, in termini di trasmissione di valori, rispetto al programma di studio ufficiale. Inoltre, se gli educatori

sentono di avere il sostegno dei propri direttori istituzionali, ciò avrà un impatto positivo sull'ambiente di apprendimento (*Elchardus et al. 1999*). Questo comporta un particolare onere per i direttori nell'offrire la propria influenza su tali iniziative.

## V. Riepilogo

Nessuna società può permettersi di emarginare i propri giovani. Le opportunità di integrazione che rispondono alle diverse esigenze dei bambini soldato, dei combattenti della resistenza, dei rifugiati, dei bambini di strada, dei giovani delinquenti e delle vittime di violenza sono estremamente importanti e offrono un grande potenziale a lungo termine per il consolidamento della pace. Anche l'istruzione delle fasce "precarie" e "nascoste" della popolazione, che cercano un punto di riferimento nella propria vita, può svolgere un ruolo chiave nella prevenzione delle crisi. Trascurare questo settore può portare a una fuga di cervelli, con la migrazione di persone verso altri Paesi.

Il contributo dell'attività educativa rivolta ai giovani finalizzata alla trasformazione dei conflitti è stato riconosciuto in numerose dichiarazioni internazionali. Purtroppo, ciò contrasta nettamente con il sostegno finanziario minimo che riceve nella pratica. Il finanziamento dell'attività educativa è ostacolato dalla mancanza di visibilità delle misure di politica di pace che hanno avuto successo. L'educazione alla pace ha un obiettivo a lungo termine ed è minata dalla necessità di ottenere rapidi successi per salvaguardare i finanziamenti successivi. Questo ostacola lo sviluppo di iniziative locali e porta alla dipendenza da attori esterni e dal loro processo decisionale. La pressione per ottenere successi rapidi porta anche a concentrarsi su aspetti "visibili e attuabili", come la rapida integrazione nel mondo del lavoro. Gli approcci olistici richiedono tempi più lunghi e il loro impatto è difficile da quantificare.

Sebbene una prospettiva economica sicura sia fondamentale, da sola non è sufficiente. Per una trasformazione a lungo termine dei conflitti è necessaria anche la stabilità psicologica e sociale. Gli sforzi per integrare i giovani combattenti militanti della resistenza nella polizia o nei servizi di sicurezza sudafricani sono falliti in diverse regioni perché non si è tenuto conto dei traumi (cioè della necessità di stabilità psicologica), degli atteggiamenti ambivalenti della popolazione locale nei confronti della polizia e dei sentimenti di lealtà di gruppo (cioè della necessità di stabilità sociale). Di conseguenza, si è verificato un numero sproporzionato di suicidi (*Seiler 1999*).

I successi devono essere monitorati nell'interesse dei futuri progetti di educazione alla pace. È necessario sviluppare e testare strumenti e strategie di valutazione appropriati, che saranno senza

dubbio presenti nell'agenda della ricerca in futuro. Un'altra questione chiave è come promuovere una cultura di auto-riflessione e di apertura all'apprendimento nell'attività quotidiana dedicata alla pace. Sono necessarie ulteriori ricerche teoriche e pratiche nelle seguenti aree:

- attività con i genitori ed educazione alla pace per i bambini in età prescolare (ad esempio, processi di apprendimento interculturale);
- apprendimento intergenerazionale (ci sono pochissimi casi di studio sull'uso sensibile degli approcci intergenerazionali nelle regioni in conflitto);
- collegamento della rievocazione con le questioni attuali dei diritti umani e misure per superare gli svantaggi strutturali;
- opportunità di collegare le attività educative con l'occupazione e il lavoro nella comunità. I progetti educativi devono essere esaminati per determinare se offrono un ambiente di apprendimento adeguato per il comportamento democratico e la gestione costruttiva dei conflitti.

Quindi, quali gruppi sociali possono essere raggiunti con l'attività educativa e quali no? È necessaria una valutazione critica di questo aspetto, così come una valutazione delle opportunità e dei limiti dell'attività educativa nella trasformazione dei conflitti. Le esperienze e i contributi provenienti da società con concetti diversi di educazione sono raramente presenti in letteratura. Questo stesso articolo si basa su una nozione occidentale e individualizzata di educazione. Il ruolo della spiritualità, ad esempio, non viene discusso. Eppure, il suo significato nei processi educativi non occidentali non dovrebbe essere trascurato.

L'attuazione pratica dell'educazione alla pace nei programmi scolastici è dolorosamente lenta (*UNESCO 1994; Chetkow-Yanoov 1997*). Questo può essere dovuto al fatto che i governi, che usano il sistema scolastico come strumento per imporre il loro sistema di governo, si sentono minacciati dall'educazione alla pace, che si concentra sui diritti umani, ha un approccio politico e di parte e sfida le strutture di potere. Ciò potrebbe rivelarsi un dilemma insolubile. I governi si sentono particolarmente insicuri durante la fase di consolidamento. È quindi necessario un'attività di *lobby* e di informazione mirate sugli obiettivi dell'educazione alla pace e della gestione dei conflitti. L'esperienza sudafricana ha dimostrato che l'insicurezza associata alla democratizzazione e la gestione di "vecchie" lealtà continuano a giocare un ruolo significativo. La sensibilizzazione attraverso il lavoro di informazione può essere efficace in questo contesto.

Bauch, J. 1999. *Selbstbefähigung oder Manipulation? Eine Contra-Position zur Peer-Education*. Jugend & Gesellschaft 4: 8-9.

Besemer, C. 1999. *Konflikte verstehen und lösen lernen*, Baden Baden: Gewaltfreie Aktion.

Brock-Utne, B. 1999. *Multikulturelle Erziehung und Entwicklung: Gemeinsamkeiten und Herausforderungen für die Friedenspädagogik*. Bonn: AFB-Texte.

Centre for Conflict Resolution. 1998. *Top Priority. The Urgency of Youth Development*. In *Track Two* 3: 5-9.

Chetkow-Yanoov, B. 1997. *Social Work Approaches to Conflict Resolution*, NY/ London: The Harworth Press.

Dawes, A. and Honwana, A. 1997. "Kulturelle Konstruktionen von kindlichem Leid." In *Schnelle Eingreiftruppe Seele*, ed. Medico International. Frankfurt/M.: Verlag medico international: 57-67.

Elchardus, M., D. Kavadias, and J. Siongers. 1999. "Can Schools Educate?" In *Council for Cultural Co-Operation: DECS/EDU/CIT (99)*: 65.

Council of Europe. 1997. *Domino. Ein Handbuch zur Anwendung von Peergruppen-Erziehung als Mittel Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Intoleranz zu bekämpfen*. Straßburg: Council of Europe.

Fischer, M. and J. Tumler. 2000. *Möglichkeiten der Förderung einer Peace Constituency in Bosnien-Herzegovina. Ansätze im Bereich der Jugend-, Bildungs- und Kulturarbeit, Studie im Auftrag der GTZ (Eschborn)*, Berghof Report No. 5, Berlin.

Fitzduff, M. 1999. "Changing History – Peace Building in Northern Ireland." In *People Building Peace*, ed. European Centre for Conflict Prevention, Utrecht: 87-103.

Fordred, L. 1999. "Taming Chaos. The Dynamics of Narrative and Conflict." In *Track Two* 1: 11-15.

Grote, P. 1998. "Medellin's Youth Alliance." *akzente focus* 1: 10-13.

Gugel, G. 1997. *Friedenserziehung. Einführende Literatur und Materialien*, Tübingen: Verein für Friedenspädagogik.

Gugel, G. and U. Jäger. 1997. *Gewalt muß nicht sein. Eine Einführung in friedenspädagogisches Handeln und Denken*. Tübingen: Verein für Friedenspädagogik e.V.

Hofstede, G. 1993. *Interkulturelle Zusammenarbeit*. Wiesbaden: Gabler Verlag.

Honwana, A. 1999. "Negotiating Post-War Identities: Child Soldiers in Mozambique and Angola." *CODESRIA Bulletin* 1&2: 4-13.

Lederach, J. P. 1997. *Building Peace. Sustainable Reconciliation in Divided Societies*, Washington DC: United States Institute of Peace Press.

Lindo-Fuentes, H. 1999. "Balancing memory and 'culture of peace': Writing a history textbook in El Salvador after a civil war", in: *Internationale Schulbuchforschung* 21/ 4: 339-351.

Maringer, E. and R. Steinweg. 1997. *Konstruktive Haltungen und Verhaltensweisen in institutionellen Konflikten*, Berlin: Berghof Forschungszentrum für konstruktive Konfliktbearbeitung.

Paisajoven/GTZ. 1999. *Jugend und Partizipation. Analysen und Reflexionen*, Medellin: Corporacion Paisajoven.

Perren-Klingler, G. ed. 1995. *Trauma. Vom Schrecken des Einzelnen zu den Ressourcen der Gruppe*, Bern: Haupt Verlag.

Robertson, G. 1999. *Transforming Trauma in the Wilderness*. Unpublished Conference Paper.

Ropers, N. 1995. "Die friedliche Konfliktbearbeitung ethno-politischer Konflikte." In *Friedliche Konfliktbearbeitung in der Staaten- und Gesellschaftswelt*, eds. Ropers, N. and T. Debiel, Bonn: 197-232.

Rudolph, H.-H. 1999. *Jetzt reden wir! Jugend, lebensweltbezogene Bildung und Gemeindeentwicklung in Lateinamerika*. Frankfurt/M.: IKO-Verlag

Rupesinghe, K. 1999. "What is Co-existence?" In *People Building Peace*, ed. European Centre for Conflict Prevention, Utrecht: 67-76.

Seiler, M. 1999. "Building community-based healing efforts in traumatised communities: First steps in the Kathorus area of East Rand, South Africa." In: *SAACI: Improving the Quality of Conflict Intervention*, Cape Town (SAACI).

Smith and Robinson. 1996. *Education for Mutual Understanding. The Initial Statutory Years*. Ulster: Centre for the Study of Conflict.

Steinweg, R. 1998. "Von der Konflikterziehung zur Vorbereitung auf konstruktive Konfliktaustragung." *gewaltfreie aktion* 115/116: 47-55.

Straker, G. 1995. "Den Krieg überleben und den Frieden meistern: Massnahmen zur Unterstützung des Prozesses." In Perren-Klingler, G. Hrsg. *Trauma*, Bern: Haupt Verlag: 277-295.

UNESCO. 1994. *Integrierter Rahmenaktionsplan zur Friedens-, Menschenrechts- und Demokratieerziehung*,  
[http://www.friedenspaedagogik.de/frieden/globaln/gl\\_10.htm](http://www.friedenspaedagogik.de/frieden/globaln/gl_10.htm) und  
[/gl\\_11.htm](http://www.friedenspaedagogik.de/frieden/globaln/gl_11.htm) oder ED/SVE/HCI

UNESCO. 1996a (Delors-Commission). *The Treasure Within*. Paris

UNESCO. 1996b. *Transforming Community Schools in Open Learning Communities: Rethinking Community Schools*.(vgl.  
<http://www.unesco.org/education/educprogr/lwf/doc>)

WFD ed. 1997. *Interkulturelles Lernen oder Verschleierung von Macht*,  
Querbrieff 3.

Zdarzil, H. 1997. "Grundfragen der Friedenserziehung." In  
*Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik* 3: 343-353.

Traduzione dall'inglese a cura di Francesco Varotto, revisione ed edizione a cura del Movimento Internazionale della Riconciliazione ([www.miritalia.org](http://www.miritalia.org)), sede di Padova ([www.mirpadova.org](http://www.mirpadova.org)), branca italiana dell'International Fellowship of Reconciliation ([www.ifor.org](http://www.ifor.org)).

