



EDUCAZIONE INFORMALE

Esperienze dal sud del mondo
e settori d'intervento.

A cura di Aristide Donadio

Testi di

**Felipe Benito Fernandez, Flaminia De Agostini,
Aristide Donadio, Maria Marrone, Roberto Mazzini,
Sara Pavan, Elisabetta Zevola.**

Con la collaborazione di

Chiara Pacifici, Sergio Travi.

Prefazione di

Louise Arbour - Alto Commissario delle Nazioni Unite per i diritti umani.

Presentazione di Luigi Ciotti.

Un sentito ringraziamento a

**Anna Barra, Francesca Cesarotti, Flavia Citton,
Elena Ippoliti, Elisabetta Niccolai, Massimo Gary Simbula.**

SOMMARIO

Prefazione di Louise Arbour - Alto Commissario delle Nazioni Unite per i diritti umani

Presentazione di Luigi Ciotti

1	L'educazione informale come ricerca di senso: un'educazione integrale	▶ 15
	1. Quale persona? Quale comunità?	▶ 17
	1. 1 Una civiltà a disagio	▶ 17
	1. 2 Cittadinanze contro soggettività	▶ 18
	2. L'identità come processo e progettualità	▶ 18
	3. La necessità dell'educazione informale	▶ 21
	4. Quali premesse per un'EDU informale?	▶ 24
	4. 1 Gioco e giocosità	▶ 24
	4. 2 Alleanza e complicità	▶ 25
	4. 3 Ripristinare la comunicazione: l'"esperienza ponte"	▶ 26
	4. 4 Il ruolo strategico della creatività	▶ 28
	5. Educare al cambiamento	▶ 30
	5. 1 Contestualizzazione dell'azione educativa	▶ 31
	6. Il ruolo dell'Educazione ai diritti umani	▶ 33
	7. Dalla teoria alla prassi: il ponte delle metodologie e delle tecniche	▶ 34
	8. Metodologie e metodologie: rischi e opportunità	▶ 35
	9. Un breve panorama	▶ 36
	9.1 Dal campo pedagogico	▶ 36
	9.2 Dal campo psico-sociale	▶ 37
	9.3 Dal campo teatrale	▶ 39
	10. Per una metodologia informale efficace	▶ 40
2	L'educazione popolare nelle lotte per i diritti umani in America Latina. Strategie pedagogiche e metodologiche	▶ 45
	1. I contesti	▶ 46
	1. 1 Il contesto delle dittature	▶ 46
	1. 2 Il contesto delle "Democrazie controllate"	▶ 46
	1. 3 Il contesto educativo	▶ 48
	2. L'Educazione ai diritti umani	▶ 50
	2. 1 Caratteristiche	▶ 50
	2. 2 Gli obiettivi	▶ 51
	3. I quadri pedagogici e metodologici	▶ 53
	3. 1 L'educazione popolare come proposta pedagogica e metodologica	▶ 54
	3. 2 Varianti dell'educazione popolare nei diritti umani	▶ 55

3	Le metodologie informali nell'Africa Subsahariana	▶ 69
	1. L'educazione in Africa Subsahariana	▶ 71
	1. 2 Il metodo REFLECT	▶ 71
	2. Empowerment e condizione femminile in Africa	▶ 74
	3. Speranza e solidarietà attraverso i giochi di palla	▶ 76
	4. Nuove metodologie per la lotta all'HIV e all'AIDS	▶ 78
	4. 1 Un approccio di educazione non formale alla prevenzione dell'HIV/AIDS	▶ 79
	4. 2 L'HIV/AIDS e i diritti umani	▶ 81
	4. 3 La strategia della Namibia	▶ 82
	4. 4 Teatro e HIV	▶ 83
	5. Il centro Kufunda, Harare Zimbabwe	▶ 88
	5. 1 Il fondamento della comunità: il cerchio	▶ 89
	5. 2 L'esercizio dell'albero della vita	▶ 90
	5. 3 La meditazione	▶ 91

4	L'educazione informale in Asia	▶ 95
	1. Radicare in Asia le attività di Educazione ai diritti umani	▶ 97
	2. Caratteristiche e obiettivi dell'Educazione ai diritti umani	▶ 98
	3. L'educazione partecipativa nel contesto asiatico	▶ 100
	3. 1 Il contesto sociale: livelli di sviluppo nella promozione dei diritti umani	▶ 100
	3. 2 Il contesto educativo in Asia	▶ 102
	4. Fondamenti metodologici e indicatori di successo dell'Educazione ai diritti umani	▶ 103
	4. 1 Le metodologie partecipative	▶ 103
	4. 2 ADIDS	▶ 104
	4. 3 I diritti umani e le sette dimensioni della vita	▶ 105
	4. 4 Educazione legale e paralegale nelle comunità rurali	▶ 108
	4. 5 Organizzazione di comunità	▶ 109
	4. 6 Spettacoli teatrali educativi	▶ 111
	4. 7 Il ruolo dell'educatore e dell'educando nelle metodologie partecipative	▶ 112
	4. 8 Indicatori di successo di una metodologia partecipativa per l'Educazione ai diritti umani	▶ 114
	5. Studi di caso	▶ 114

5	L'educazione informale in Europa	▶ 121
	1. Esempi di buone pratiche	▶ 123
	1. 1 Il progetto Chance - maestri di strada	▶ 123
	1. 2 Sviluppo e metodi innovativi per la formazione dei giovani a rischio	▶ 124
	1. 3 Migrating memories	▶ 125
	1. 4 The Monster Tour & new direction	▶ 125
	1. 5 Medes - Roi	▶ 126
	2. Tous different, tous egaux - Consiglio d'Europa	▶ 127
	3. L'educazione dei Rom in Romania	▶ 130
	3. 1 Pratiche recenti e innovative	▶ 132
	4. L'educazione informale nell'universo carcerario: un esempio applicativo	▶ 134
	4. 1 Metodologia	▶ 136
	4. 2 Devianza e carcere	▶ 137
	4. 3 Le reazioni degli utenti e degli esperti	▶ 138
	4. 4 Il corso	▶ 140

Bibliografia	▶ 152
---------------------	-------



PREFAZIONE

Sempre più di frequente la comunità internazionale sta adottando strategie di intervento intergovernativo a livello globale, come il Programma mondiale per l'Educazione ai diritti umani (a partire dal 2005), che ha l'obiettivo di incoraggiare lo sviluppo di programmi e di interventi nazionali di tipo sostenibile per l'Educazione ai diritti umani. Questa è riconosciuta come un diritto nelle dichiarazioni, nei trattati e in altri strumenti adottati dagli Stati - Membri delle Nazioni Unite, fin dalla Dichiarazione universale dei diritti umani.

La tendenza internazionale rivela un generale consenso nel riconoscere l'Educazione ai diritti umani come strumento strategico per incoraggiare il rispetto dei diritti umani all'interno della società. L'Educazione ai diritti umani è un processo complesso che dovrebbe facilitare non solo l'apprendimento dei principi propri dei diritti umani e dei meccanismi preposti alla loro tutela, ma anche l'acquisizione di capacità che favoriscano la loro applicazione nella vita quotidiana, nonché lo sviluppo e il rafforzamento dei valori e delle attitudini che sottendono ai diritti umani, con l'obiettivo di incoraggiare azioni per la loro difesa e promozione.

L'utilizzo di metodologie appropriate è indispensabile affinché l'Educazione ai diritti umani raggiunga questo importante obiettivo. Ogni attività educativa dovrebbe incidere nella vita quotidiana degli individui, impegnandoli in un dialogo per la trasformazione dei diritti umani da espressione di norme astratte a realtà sociale, economica, culturale e politica. Gli educatori non hanno un compito facile, ma il loro apporto diviene fondamentale affinché

le pratiche educative incidano positivamente sul comportamento quotidiano degli individui in relazione al rispetto dei diritti umani.

Accolgo con favore la guida prodotta dalla Sezione Italiana di Amnesty International che illustra le metodologie, nate in diversi contesti per l'educazione ai diritti umani e gli ambiti ad essa correlati. La guida raccoglie ed analizza le pratiche esistenti e fornisce una ricca varietà di idee sulla base delle quali gli educatori possono costruire i propri percorsi educativi. Spero che la guida possa essere d'ispirazione per i programmi di Educazione ai diritti umani presenti e futuri.

Vorrei richiamare l'attenzione di tutti affinché si impegnino e partecipino agli sforzi compiuti dall'Educazione ai diritti umani, in modo particolare nel contesto del Programma Mondiale per l'Educazione ai Diritti Umani. L'imperativo resta quello di riconoscere l'Educazione ai diritti umani come mezzo per perseguire fini più grandi, quali l'*empowerment*, il rafforzamento della partecipazione, la promozione dell'eguaglianza e il contributo alla prevenzione e risoluzione dei conflitti, in sintesi, lo sviluppo di una società in cui i diritti umani nella loro totalità siano rispettati e valorizzati. Questa è una responsabilità comune e il suo raggiungimento dipende pienamente dal contributo che ognuno di noi ha la volontà di dare.

Louise Arbour
Alto Commissario delle Nazioni Unite
per i diritti umani.

The international community is increasingly adopting intergovernmental frameworks at the global level, such as the World Programme for Human Rights Education (from 2005 onwards), which aim at encouraging the development of sustainable national strategies and programmes for human rights education. Human rights education is also recognized as a right in declarations, treaties and other instruments that have been adopted by United Nations Member States, starting notably with the Universal Declaration of Human Rights.

This international trend highlights a consensus that education plays a vital role in fostering respect for human rights in our societies. Human rights education is a complex process which should facilitate not only the learning of human rights principles and of the mechanisms for their protection, but also the acquisition of skills to apply them in daily life as well as the development and reinforcement of values and attitudes which uphold human rights, with the objective of encouraging action to defend and promote them.

For human rights education to fulfil this important goal, the use of appropriate methodologies is key. Any educational activity should be relevant to the daily life of the learners, engaging them in a dialogue about transforming human rights from the expression of abstract norms into a social, economic, cultural and political reality. This is not an easy task for educators but it is essential if educational activities are to have an impact on the way in which individuals and groups act with regard to human rights.

I welcome this guide produced by Amnesty International-Italy which documents methodologies, developed in different contexts, for education in human rights and related issues. It collects and analyses existing practices and provides a wealth of ideas upon which educators can build. I hope it will serve as inspiration for current and future human rights education programmes.

I would like to appeal to all to get involved and participate in global human rights education efforts, in particular in the context of the World Programme for Human Rights Education. It is imperative to recognize human rights education as a means to greater ends, such as achieving empowerment, enhancing participation, promoting equality and contributing to conflict prevention and resolution, in brief, to the development of societies where all human rights of all are valued and respected. This is our common responsibility, and its achievement will depend entirely on the contribution that each and every one of us is willing to make.

Louise Arbour
United Nations High Commissioner
for Human Rights

Traduzione a cura
dell'Ufficio Educazione e Formazione
Amnesty International Sezione Italiana

PRESENTAZIONE

È una parola fragile, educazione, una parola affaticata da un uso non sempre limpido e disinteressato.

Una parola che chiede perciò di essere pronunciata con un po' di riguardo, magari sottovoce, in modo che possano risuonare i suoi echi nascosti, le sue segrete risonanze. Il suono profondamente umano di una successione di lettere che evoca scoperte, stupori, esperienze.

È quello che cerca di fare questo libro. Un libro che si prende cura della parola educazione rafforzandola però con un aggettivo come si farebbe con una pianta un po' piegata e bisognosa di sostegno. Ma ecco lo splendido paradosso: l'aggettivo prescelto è informale. Per essere rivitalizzata e restituita al suo significato più profondo, l'educazione deve essere liberata dalle costrizioni e dalle convenzioni. Deve essere informale: libera di assumere forme di volta in volta diverse, adattandosi alle dinamiche imprevedibili dei rapporti umani, ai loro equilibri fatti di sintonie ma anche di malintesi, di aperture ma anche di chiusure. Non più uno schema rigido che separa chi insegna da chi apprende, chi sa da chi ignora, chi è esperto da chi non lo è, ma un percorso a due che impone un reciproco educarsi e crescere insieme.

Non credo ci sia nulla di più urgente e auspicabile di questo educarci, di questo crescere insieme. Viviamo in un'epoca dove l'illusione di un individualismo senza responsabilità ci ha progressivamente allontanato gli uni dagli altri, disgregando il tessuto sociale e trasformando le nostre città in luoghi affollati dove capita di vagare smarriti, afflitti da un senso lancinante di solitudine. Dove la vita di ciascuno,

centrandosi unicamente sull'“io”, si è scoperta all'improvviso più povera.

Riscoprire la responsabilità, anzi la corresponsabilità, diventa allora il primo passo per ritrovare la vera ricchezza, non certo quella di un sistema culturale che reclamizza successo, denaro e prestanza fisica solo per ridurci tutti a massa anonima di consumatori, schiavi di bisogni indotti e rinchiusi in un bozzolo di malesseri e di paure.

Ma rimettere al centro il rapporto umano, oltre a liberare la nostra vita, serve a liberare anche quella degli altri, intercettare il grido spesso muto delle persone schiave non per loro scelta, oppresse dalla fame, dalle guerre, dalle mafie; da una politica che ha perso la sua vocazione umanistica e da un'economia piegata all'unica logica del profitto. Significa mettere le nostre vite al servizio di quel “noi” che sostiene la speranza e produce il cambiamento.

Tutti allora abbiamo bisogno di educarci; lo dobbiamo fare sia per ritrovare noi stessi, sia per aiutare chi, venuto dopo di noi, è ancora alla ricerca di un'identità.

Non mi stancherò mai di ripetere che i giovani sono il nostro presente, non il nostro futuro. Ma proprio perché sono il nostro presente dobbiamo metterli ora nella condizione di sviluppare la loro creatività e la loro autonomia, ora nelle condizioni di sviluppare un sano protagonismo. Non sono recipienti, contenitori da riempire, ma persone attive, con cui è importante confrontarsi, produrre sapere, e che bisogna accompagnare nel delicato passaggio dai sogni alla responsabilità. I sogni importantissimi – alimentano ideali, speranze, utopie – ma devono trovare il modo di

tradursi in responsabilità, in progetti molto concreti e reali.

Per questo mi piace anche ripetere che i giovani non hanno bisogno di adulti perfetti, modelli di sapienza e di virtù. Hanno bisogno di adulti autentici e appassionati; adulti che non dicano loro cosa fare ma che facciano insieme a loro, che siano presenti senza essere ingombranti, vicini senza essere soffocanti, e che li sappiano ascoltare con autentica disponibilità, senza ingabbiare le loro domande in griglie di risposte generiche e preordinate.

Adulti – soprattutto – che non abbiano mai smesso di guardarsi dentro di sé con onestà e fuori di sé con stupore, e che perciò hanno nel cuore la stessa passione e la stessa voglia di conoscere di quando erano loro a muovere i primi incerti passi sul difficile terreno della vita.

Luigi Ciotti

**L'EDUCAZIONE INFORMALE
COME RICERCA DI SENSO:
UN'EDUCAZIONE INTEGRALE**

1



L'EDUCAZIONE INFORMALE COME RICERCA DI SENSO: UN'EDUCAZIONE INTEGRALE

A cura di Aristide Donadio

Il presente lavoro ha l'obiettivo di fornire riferimenti e spunti a operatori, educatori e formatori che si trovino nella condizione di intervenire su un terreno in cui risultino assenti o vacillino prerequisiti indispensabili alla tutela dei diritti umani, come il rispetto reciproco o la possibilità di esprimersi liberamente; si rivolge a quanti vogliano collaborare per consentire alla comunità educante e sociale lo sviluppo e la piena espressione delle personalità dei suoi membri, unico potente vaccino contro tutte le forme di violazioni di diritti, verso se stessi, i propri cospecifici e l'ecosistema. La definizione più appropriata per questo tipo di approccio, che va ormai affermandosi sul piano internazionale, è quella di educazione informale, i cui termini e la cui portata cercheremo di approfondire.

È preliminare chiarire, da un lato, che cosa s'intenda per persona e per comunità, dall'altro quale sia l'idea di educazione e su quali presupposti essa debba basarsi. Evidentemente i due piani, quello del concetto di persona-comunità e quello del concetto di educazione-intervento, sono intimamente connessi fra loro, per cui non è possibile agire il secondo piano senza avere come riferimento e campo d'azione il primo. L'educazione e l'intervento non possono prescindere da un ideale di persona e quindi di relazionalità, poiché, come cercheremo di evidenziare, il *continuum* fenomenologico non consente di distinguere la relazione dalla persona.

Aiutare una persona, indipendentemente dalla sua età, a maturare e a interagire con se stessa e con la prossimità, vuol dire anche e soprattutto aiutarla a trasformarsi, riducendo o eliminando blocchi, cesure, contraddizioni e paure proprie e della comunità di riferimento che impediscono il conseguimento di determinati traguardi, il perseguimento di obiettivi psicologici, relazionali, sociali, didattici e, perché no, anche politici, nell'accezione più ampia possibile del termine.

Un obiettivo educativo ambizioso, dunque: quello di trasformare le persone e le comunità in cui vivono, ri-orientandole verso la piena tutela dei diritti umani, restituendole alla propria integralità e pro-socialità, spingendo "normalità", troppo spesso patologiche, verso la "sanità" vera e propria. L'intervento educativo non può e non deve essere neutro, ma consequenziale a queste premesse: dev'essere fortemente connotato in senso etico e schierato contro le violazioni dei diritti umani, in tutte le vesti e sembianze che tali violazioni possono assumere, anche al di là di maschere sociali e situazioni apparentemente rassicuranti in quanto familiari.

Un intervento efficace, riconoscibile e legittimato deve poter parlare il linguaggio dell'interlocutore, vestirne i panni, senza però risultare manipolatorio, rifuggendo dalla direttività, da impostazioni autoritarie che abbiano già pronte le risposte e che inducano passivizzazione: l'educazione non può essere asservita a sistemi consolidati, né può correre il rischio di strumentalizzare persone e metodologie per assecondare una propria visione del mondo. Lo scopo principe deve consistere nel liberare soggetti e cittadinanze da quei timori e da quelle aporie

che non consentono loro di esprimere la naturale propensione verso l'Altro¹; sciogliere quei nodi irrisolti e quei legacci culturali che impediscono agli individui di essere integralmente se stessi, sperimentandosi ed evolvendosi in modo autentico, seguendo regole comuni negoziate e concordate, trovando in sé, nello scambio e nella sperimentazione, risposte e soluzioni che un educatore non deve fornire.

Per procedere lungo questo cammino, non privo di difficoltà, è necessario aprirsi a un'idea olistica di educazione non direttiva e indiretta: informale, appunto, che superi filtri razionali e convenzioni senza spaventare, puntando sull'alleanza² e sulla complicità delle persone a cui ci si rivolge, in un rapporto paritetico e bi-direzionale. Un'idea di educazione e formazione che non si lasci ingabbiare dall'istituzione³, ma che, per un contagio di fiducia e amorevolezza, trasporti persone, istituzioni e comunità verso il superamento di se stesse, aprendosi all'osmosi senza paura, puntando tutto sull'umanità e sconfiggendo ogni rischio di alienazione. L'educazione in quest'ottica e, nella fattispecie, l'educazione informale, non può fare a meno di essere rivoluzionaria.

L'intervento educativo e formativo si configura, quindi, come un rapporto intenso ma anche, per certi versi, drammatico: si parte da certi presupposti per poterli cambiare, ci si muove entro degli schemi che poi verranno messi in discussione, si entra in un campo per poterne uscire, si agita una crisi per rivoluzionare l'esistente, educatore/formatore compreso. Si decostruisce per poter ri-costruire.

Non si tratta semplicemente di adattare le persone al loro ambiente, ma di adattare adattando, di cambiare e trasformare gli individui mentre si interviene sull'ambiente in cui essi devono inserirsi, a partire dal loro agire e dalle loro esigenze, che vanno coniugate con quelle della comunità. Liberare energie e risorse a partire dalla profonda fiducia nella naturale propensione delle persone "sane" ad agire in armonia e nell'interesse reciproco: Fromm⁴ ci ha avvisato sulle differenze fra una "normalità" che consiste quasi sempre nella condivisione di diverse patologie e una "sanità", espressione di equilibrio, responsabilità e consapevolezza, da considerare come orizzonte di riferimento. La "normalità" vede il prevalere di forme di anestesia sociale e individuale⁵, oppure di alienate efficienze lavorative e tecnologiche, sempre più lontane dal confronto con se stessi, mentre nella "sanità" l'individuo si riconcilia con se stesso e ricerca l'Altro non in modo strumentale ed effimero ma come realizzazione di sé.

Premesse e conseguenze di tale approccio educativo vanno programmate e coordinate in modo lineare e armonico, senza salti logici, ponendo attenzione a tutte le componenti in gioco, interne ed esterne all'individuo.

¹ Cfr. E. Fromm, *Anima e società*, Mondadori, Milano 1994.

² Cfr. P. Watzlawick, Cfr. M. De Martino, M. Novellino, A. Vicinanza, *L'alleanza nella relazione didattica*, Liguori editore, Napoli 1999.

³ Cfr. P. Watzlawick et al., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1997.

⁴ Cfr. E. Fromm, *I cosiddetti sani*, Arnoldo Mondadori, Milano 1997.

⁵ Cfr. A. Ehrenberg, *La fatica di essere se stessi*, Einaudi, Torino 1999.

Questi sono gli aspetti che tenderemo di sviluppare, sia nel corso del presente capitolo che nei successivi, dando anche un'idea di quanto e come il Sud del mondo, il Meridione del nostro pianeta, possa dare un enorme contributo alla crescita della tutela e dello sviluppo dei diritti umani e, quindi, del benessere comune.

1. QUALE PERSONA? QUALE COMUNITÀ?

1.1 Una civiltà a disagio

“La tendenza del mondo occidentale, europeo in particolare, è quella di esorcizzare il male proiettandolo su etnie e su comportamenti che ci appaiono diversi dai nostri. Ma se vogliamo combattere efficacemente la mafia, non dobbiamo trasformarla in un mostro né pensare che sia una piovra o un cancro. Dobbiamo riconoscere che ci rassomiglia”.

(Giovanni Falcone, *Cose di Cosa nostra*, Fabbri Editori-Corriere della Sera, Bergamo 1995)

Esistono numerosi indicatori del cattivo stato di salute delle società odierne, in diverse aree geopolitiche. Un disagio che attiene alle difficoltà che i soggetti avvertono nella costruzione della propria soggettività e nella fatica crescente a relazionarsi e costruire spazi sociali dotati di senso e significatività.

Il disorientamento crescente, fra la fine di riferimenti durati a volte millenni (come l'idea di padre e di uomo) e l'implosione di agenzie e istituzioni anch'esse espressione di culture secolari (la famiglia, lo Stato), lasciano trapelare in modo spesso cruento e diretto contraddizioni e ferite mai rimarginate e curate: le sperequazioni e le forme di marginalizzazione, le violazioni di diritti a vari livelli, le sofferenze delle condizioni di genere e di scelte identitarie scomode, le antiche e moderne forme di sfruttamento.

La soggettività, quindi, non riuscendo più a declinarsi nella cittadinanza, ha di fronte a sé diverse strade: di conflitto, criminale o di ripiegamento⁶, ma può anche configurarsi come un non-luogo a partire dal quale rifondare l'idea stessa di politica e cittadinanza⁷: un potere dei singoli e delle comunità⁸ da giocare in una formidabile partita storica in cui ridefinire i fondamenti del patto sociale e l'idea stessa di identità. La cittadinanza dovrebbe poter essere per i singoli occasione gioiosa e giocosa di consonanze e risonanze, anziché cumulo progressivo e distruttivo di dissonanze e aporie; la possibilità di giocare e sperimentarsi nella dimensione politica, mettendo a frutto la naturale propensione e vocazione per la prossimità.

⁶ AA.VV., (ediz. ital. a cura di) L. Guiotto, *La Sociologia*, Zanichelli, Bologna 2002. pp. 519-520.

⁷ Cfr. M. Revelli, *La politica perduta*, Einaudi, Torino 2003.

⁸ Cfr. R. Esposito, *Bios*, Einaudi, Torino 2004.

1. 2 Cittadinanze contro soggettività

Le reazioni delle società in crisi di gestione dei cambiamenti e delle contraddizioni sopra menzionati possono andare dall'irrigidimento in forme di democrazia autoritaria (dove il controllo burocratico, e quindi il *Kratos*⁹, prevale sulle reali istanze della popolazione e quindi sul *Demos*) alla frantumazione di società, istituzioni e sovranità in microcomunità sempre più ripiegate su se stesse.

Ciò rende sempre più precario il processo di adattamento dell'individuo ai contesti in cui vive, oscillando fra l'adattamento passivo e quelle forme esplicite di sofferenza rappresentate da disadattamento e devianza: quel "dolore inutile" che si sviluppa in luogo del "dolore utile"¹⁰: tutte quelle sofferenze e quei campanelli d'allarme ignorati o anestetizzati, come depressioni, frustrazioni, disagi, esclusioni, violazioni sistematiche e sistemiche di diritti.

È stato interrotto un circolo virtuoso, è stata posta in crisi la costruzione e la catena di trasmissione di senso all'interno della comunità. La soggettività si trova a esserne lacerata essendo stata interrotta la comunicazione interna ed esterna all'individuo.

Ciononostante, il cosiddetto post-moderno (il venir meno di istituzioni, riferimenti e ideologie) va anche letto come un terreno su cui possa attecchire il tentativo di ricostruire il senso dopo la "scomparsa" di quelle certezze e quei riferimenti: in questo quadro post-strutturalismo e neo-femminismo possono offrire una risposta concreta, a partire dai concetti di potere e di responsabilità.

Come reagire? Va anzitutto ripristinata, riattivata la comunicazione interna, sollecitando, attraverso la rieducazione alla fiducia e alla speranza nelle proprie e altrui risorse, il motore interno dell'individuo: l'io, affinché inizi a prendersi cura della persona e delle sue dinamiche interne ed esterne¹¹.

Non è facile far ciò: bisogna superare una cultura d'inerzia e un'inerzia culturale, pigrizia e indolenza, chiusure autoreferenziali, ma anche diffidenze e paure.

2. L'IDENTITÀ COME PROCESSO E PROGETTUALITÀ

L'identità è una realtà fluida, frutto di un processo interattivo e dinamico di adattamento, di capacità individuali ma anche di risorse ambientali: un processo osmotico con l'esterno, di ibridazione, una rete di contaminazioni reciproche.

L'identità, sia comunitaria che individuale, non può fare a meno dello scambio, dell'interazione,

sia al proprio interno che all'esterno, pena la sua stessa fine, la sua implosione.

La costruzione identitaria è il risultato di svariate e mutevoli esigenze: trovare un quadro armonico e coerente di risposte alle inevitabili contraddizioni, far fronte a situazioni conflittuali anche fra le proprie stesse diverse esigenze, fra le varie componenti della propria personalità, il tutto all'interno di una narrazione di sé: la rappresentazione del proprio incontro con la realtà, che include sia quella interna (l'incontro/scontro fra l'ambito consapevole e quello inconscio), che quella esterna all'individuo stesso.

Ma è difficile trovare le soluzioni per favorire quest'incontro: quali permessi e quali censure la cultura dominante fornisce per rintracciare in noi l'"alterità" e quanto rende obbligati i percorsi della rappresentazione simbolica e del dialogo?

Un dialogo prestabilito è un copione imposto, frutto più della paura del giudizio altrui e dell'isolamento, che di una gioiosa e ludica conquista di se stessi.

L'essere umano nasce con potenzialità pressoché illimitate¹², sino alle psicosi, come risorse estreme a nostra disposizione, e ogni Altro rappresenta un possibile prolungamento della nostra identità. Sarà l'intervento della cultura¹³ a determinarne modalità espressive di realizzazione autentica, oppure forme razionalizzate di repressione.

Bisogna quindi intervenire affinché le contraddizioni sistemiche non si traducano in sofferenze individuali e comunitarie, producendo culture alienanti: la tentazione di sfuggire all'incontro con se stessi non solo è forte, ma in certe aree geopolitiche viene addirittura incoraggiata. Vanno create le premesse affinché sia concesso agli individui di scegliere la narrazione che prediligono di sé e le forme da dare al proprio incontro con l'"alterità".

A tal fine si rivela indispensabile comprendere quale sia il "discorso"¹⁴, l'idea dominante della cultura di appartenenza che s'insinua nei nostri tentativi di emergere dall'indefinito, di costruirci come proposta originale. Ed è qui che ci viene in soccorso lo strumento formidabile del de-costruzionismo, utile a individuare l'essenziale dei fenomeni e le loro intime contraddizioni: è necessario cogliere la differenza, strutturale e funzionale, fra il linguaggio universale degli umani e quello culturale, specifico del singolo territorio, e quindi la diversità fra la dimensione olistica dell'inconscio e dell'onirico (dove reperire archetipi e attitudini interculturali, ma anche i pezzi mancanti e le aporie del mosaico delle identità singole e collettive) e quella settoriale, parcellizzata della condizione "razionale" e dello stato di veglia. È proprio la distanza, spesso abissale, fra il portato interculturale e disvelatore dell'inconscio e il vissuto monco e ignaro della "normalità razionale" a determinare la difficoltà a cogliere e spiegare l'unitarietà della realtà fenomenica. Realtà che, già nel momento in cui è percepita, viene tradotta/tradita all'interno di schemi, pensieri gerarchici e antinomie (dentro/fuori, soggetto/oggetto, psiche/soma, noi/voi, maschio/femmina, razionale/irrazionale) tipiche delle culture relative a

⁹ Cfr. M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino 1977.

¹⁰ Cfr. U. Veronesi, "Parafrasando i concetti di dolore utile/inutile", in *L'ombra e la luce*, D. Cresto-Dina (a cura di), l'Espresso, Roma 2005.

¹¹ Cfr. E. Berne, *Analisi Transazionale e psicoterapia*, Astrolabio, Roma 1971.

¹² Cfr. M. Montessori, *Educazione alla libertà*, Laterza, Bari 1950.

¹³ Cfr. E. Fromm, *Anatomia della distruttività umana*, Mondadori, Milano 1995.

¹⁴ Cfr. F. Dalal, *Prendere il gruppo sul serio*, R. Cortina, Milano 2002.

specifiche aree geo-politiche e in particolare della nostra cultura¹⁵ europea e occidentale. Ciò è inevitabilmente causa ed effetto di individualità e socialità scisse, scollate, atomizzate: in una parola, “normalizzate”. Di qui l'assenza di armonia e appartenenza reciproca e la prevalenza del malessere e dell'enorme difficoltà, da parte delle persone, di tradurre potenzialità in atteggiamenti e comportamenti, rendendosi trasparenti a se stesse.

In controtendenza, almeno nell'ambito delle scienze socio-umane, al posto dell'idea di persona come monade isolata, va affermandosi quella di individualità come entità grupale, aperta e naturalmente solidale e cooperativa, che trova nell'Altro il proprio destino naturale; la gruppalità della condizione umana, sia singola che collettiva, è il risultato e la causa della condivisione di linguaggi simbolici, mitologie, ritualità, attitudini e competenze pro-sociali.

Il venir meno di certezze e riferimenti che si erano consolidati nel corso di generazioni e secoli pone, quindi, da un lato difficoltà enormi per l'aspetto anomico, disorientante, di tale processo e per le insidie autoritarie e pseudo-democratiche dei processi di globalizzazione; dall'altro offre invece la possibilità storica di realizzare un'opera di decostruzione per ridefinire la significazione del reale (stabilire cosa sia fondante e fondamentale per le persone e le comunità) e rinegoziare il concetto stesso d'identità e il relativo delicato processo di costruzione di senso (la narrazione della realtà e del proprio incontro con essa), singolo e collettivo. Si tratta di un processo storico, una fortunosa “pausa di riflessione” con un ruolo particolarmente strategico in un periodo come quello contemporaneo, in cui vengono meno le mediazioni istituzionali: una volta sperimentata la fallacia della “libertà da” condizionamenti e restrizioni di tipo fisico-comunicativo (il delirio di onnipotenza dell'*homo technologicus*) è il momento di sperimentare la “libertà di” essere¹⁶ che, pur fra tante difficoltà, apre a un'opera creativa, alternativa al pensiero unico. Questa opera non può che passare attraverso la responsabilizzazione del “prendersi cura di”, la dilatazione dell'esperienza fenomenica in un intreccio affettivo e culturale e in una prospettiva esistenziale imperniata sull'Altro: dapprima individuato nella propria interiorità, e successivamente interpretato e rappresentato fuori di sé. Verso una soggettività che, secondo Levinas¹⁷, non può aver luogo se non s'inizia a “temere per l'Altro”, il cui scomodo ruolo provocatorio e di rottura è ben descritto da Derrida (“l'Altro disfa l'idea”)¹⁸, in un lavoro di progressiva ri-significazione della identità, appunto, da destrutturare e ri-negoziare.

È su questo ruolo inevitabile di responsabilità che va fondata la “politicizzazione”¹⁹ della nostra stessa psiche e un'idea di cittadinanza aperta e imperniata sulla capacità di lasciarsi “contaminare” dalla prossimità, e quindi sul rispetto, sull'accoglienza e sulle differenze.

L'identità è, quindi, un processo creativo di ricerca, complesso e fenomenico.

Per porre le premesse affinché si realizzi quella *vita activa* arendtiana (l'agire politico, l'estasi

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Cfr. E. Fromm, *Fuga dalla libertà*, Mondadori, Milano 1994.

¹⁷ Cfr. S. Malka, *Leggere Levinàs*, Queriniana, Brescia 1986.

¹⁸ Cfr. J. Derrida, *Sull'ospitalità*, Baldini & Castoldi, Milano 2000.

¹⁹ Cfr. F. Dalal, op. cit.

dell'essere e del manifestarsi ludico nello spazio sociale), è necessario liberare la costruzione identitaria dal monopolio contrattualistico/legalitario esistente, sottrarre la cittadinanza attiva dal controllo autoritario e burocratico, conquistando la condizione pre-politica che consente di sperimentare modalità comunicative e liberare risorse. Una politica *della* vita, che liberi le energie costruttive degli esseri, anziché una politica *sulla* vita, che irregimenta e opprime²⁰. Un enorme lavoro, lungo certamente diverse generazioni, ma che bisogna iniziare a compiere. Lo sforzo più rivoluzionario, in questa fase storica, è probabilmente quello di restituire le persone alla loro naturale vocazione solidaristica, cooperativa, al loro essere animali politici, riscoprendo il ruolo strategico e ineluttabile che l'Altro e, anzitutto, il diverso ha nella costruzione della propria identità, nell'arricchimento della propria soggettività, allargando la capacità comunicativa con tutte le componenti del proprio essere, e, consequenzialmente, conducendo progressivamente la costruzione della politica alla necessità di ripartire dall'incontro fra diversi, dall'equa distribuzione delle risorse umane ed economiche.

Va recuperata la politica nella sua dimensione ludica, sperimentale, alla base della possibilità stessa che identità e moltitudini, cittadinanze e sovranità non arretrino di fronte ai cambiamenti storici in corso.

Va garantito, in definitiva, il diritto a cercarsi e sperimentarsi, quindi anche a non riconoscersi entro percorsi prestabiliti, rifiutando forme espressive vissute come opprimenti: quel diritto al pieno sviluppo e alla piena espressione della personalità sancito dalla Dichiarazione universale dei diritti umani.

3. LA NECESSITÀ DELL'EDUCAZIONE INFORMALE

In questo scenario l'educazione informale si propone come strumento di ricerca per eccellenza, possibile risposta alle aporie sopra menzionate, tessuto connettivo per comunità e persone.

Sull'Educazione ai diritti umani è in corso un intenso percorso internazionale di approfondimento e ridefinizione del concetto stesso di EDU, sia a livello di ONG che di enti pubblici e organismi sopranazionali. Interessante, ad esempio, rilevare come un'associazione quale Amnesty International sia approdata, dopo un lungo percorso di sviluppo della propria strategia per la tutela dei diritti umani, a una forte valutazione e sviluppo del senso e dell'opera di Educazione ai diritti umani come forma prioritaria per la tutela e la promozione dei diritti a livello planetario. L'idea di EDU viene ben rappresentata nella densa definizione che il movimento ha recentemente raggiunto dopo una lunga e intensa discussione interna: «L'EDU è una pratica intenzionale e partecipativa volta a favorire la presa di coscienza di individui, gruppi e comunità mediante la crescita e lo sviluppo di conoscenze, abilità e attitudini coerenti coi principi riconosciuti a livello inter-

²⁰ Cfr. H. Arendt, *Che cos'è la politica?*, Comunità, Milano 1997.

nazionale in materia di diritti umani. In quanto processo di medio-lungo termine, l'EDU mira a sviluppare e a integrare le dimensioni cognitiva, affettiva e attitudinale delle persone, incluso il pensiero critico, in relazione ai diritti umani. La sua finalità è la costruzione di una cultura del rispetto, dell'azione in difesa e della promozione dei diritti umani per tutti».

Una definizione “forte”, come si vede, che non lascia adito a dubbi e che coniuga “crescita della consapevolezza” con il concetto, per troppo tempo vissuto come disgiunto, di EDU: Educazione ai diritti umani non può voler dire “semplicemente” mettere al corrente, *informare* le persone del sistema formale di diritti esistente, ma renderle, appunto, consapevoli, *formarle* all'espansione ed espressione delle proprie e altrui mutevoli potenzialità e necessità come bisogno insopprimibile che il sistema formale di diritti dev'essere in grado di rappresentare, adattandosi continuamente alle realtà in trasformazione. Educazione ai diritti umani nel cuore della missione di Amnesty: la tutela dell'integrità psico-fisica delle persone, della loro libertà dalla discriminazione e della loro libertà di espressione. In quest'ottica l'approccio tradizionale e istituzionalizzato di EDU, un'EDU “frontale” e razionale (ma sarebbe più opportuno definirlo razionalistico) che rischia di confondersi con il linguaggio e gli schemi della cultura che vorrebbe cambiare, appare inadatto. Per questo motivo l'EDU formale, concepita come strumento informativo e rivolta a grandi gruppi, si rivela inefficace per gli obiettivi di medio lungo periodo, quegli obiettivi ambiziosi di trasformazione di persone e comunità di cui abbiamo parlato e di cui parleremo ancora nel corso di questo lavoro. Né vale, in quest'ottica, la distinzione francamente un po' farraginosa e frammentaria fra EDU formale, non-formale e informale che va affermandosi in ambito internazionale: il termine “educazione formale” denoterebbe le istituzioni consolidate della società, quali scuole e università pubbliche e private; “informale” si riferirebbe a forme d'educazione alternative quali programmi per adulti e giovani, scuole di formazione professionale ed educazione religiosa; “non-formale” abbraccerebbe forme educative svolte non necessariamente in seno a strutture istituzionali e rivolte spesso a destinatari dotati d'istruzione formale limitata. Il termine “educazione popolare”, infine, indicherebbe una forma di educazione non-formale che si rivolge in particolare a popolazioni economicamente svantaggiate, con speciale accento sullo sviluppo del pensiero critico e dell'analisi politica come strumenti di cambiamento sociale.

Da tale tassonomia le distinzioni fra i diversi approcci sarebbero la risultanza dei diversi contesti, più o meno istituzionalizzati, e delle diverse tipologie di utenze. Non emerge la differenza sostanziale, da cui deriva proprio l'essere “alternativo” degli approcci non formale, informale e popolare, che risiede, appunto nella metodologia e nell'idea diversa di educazione che essa presuppone. Se l'educazione formale implica la distinzione rigida dei ruoli docente/discente e la sollecitazione della sola componente cognitiva dell'utenza, le forme alternative di educazione, che meriterebbero quindi altra dignità e denominazione possibilmente unitaria (come quella di educazione informale *tout court* che renderebbe anche meglio l'idea stessa di alternatività), si rifanno necessariamente a una visione e a un approccio unitario del sapere e della socialità, espresso sia nella circolarità dei rapporti e degli stimoli che nel coinvolgimento dell'interezza

della personalità degli utenti e, consequenzialmente, degli educatori.

Bisogna precisare che l'educazione formale è, per sua stessa natura e impostazione, frontale e uni-direzionale, si rivolge in modo quasi esclusivo alla dimensione razionale degli individui coinvolti, ed è immersa nelle simbologie, nelle forme comunicative e nei “copioni” dei contesti in cui avviene, dove “certezze” vengono calate dall'alto; mentre le forme alternative di educazione si rivolgono all'interessa delle persone che vengono abbracciate dall'intervento, in una circolarità bi-direzionale di dinamiche il cui esito e le cui conclusioni sono praticamente imprevedibili e in cui vengono esaltate particolarmente le dimensioni affettive e creative per poi tradurre, eventualmente e dove necessario, nell'ambito squisitamente cognitivo della personalità.

Apparirebbe quindi più efficace e coerente una distinzione fra EDU formale e EDU informale che metta semplicemente in evidenza la necessità di distinguere e integrare, rispettivamente, fra educazione parziale e educazione integrale, poiché la questione non è data dalla necessità di distinguere fra contesti o tipologie di utenze, oppure fra cittadini fortunati che abbiano potuto seguire una piena istruzione e altri meno fortunati che non abbiano avuto tale privilegio o fra contesti più o meno istituzionalizzati, come sembra emergere da tali distinzioni. A parte l'alfabetismo di ritorno sempre più massiccio e pervasivo tipico dei contesti formali e istituzionalizzati, gli indicatori del malessere sociale, praticamente a ogni latitudine (così come la pratica delle violazioni di diritti) sono talmente trasversali a tutte le categorie sociali da rendere necessario l'approccio EDU informale a tutte le categorie e in tutte le realtà, istituzionali e non. Non solo: è la stessa pratica dell'educazione che insiste solo sull'aspetto razionale, basata su schemi e linguaggi che anziché contestare conferma, su un rapporto uni-direzionale e direttivo docente-discente che necessariamente passivizza, a costituire di per sé, paradossalmente, un elemento di violazione di diritti, impedendo, in assenza di alternative, quella piena espressione e quel pieno sviluppo della personalità di cui tanto si parla, ma che tanto spesso viene impedito.

Non è un caso se, all'interno della locuzione “Educazione ai diritti umani”, l'accento e l'enfasi vengano spostati in modo sempre più deciso dalla seconda alla prima parte dell'espressione: se in una prima fase l'idea che sembrava dominare risiedeva nella diffusione dell'impianto giuspositivo dei diritti, per ottenerne comprensione e rispetto, ci si è poi progressivamente resi conto della necessità di considerare l'idea di persone e di comunità da rappresentare, proteggere e sviluppare.

“Educazione” in senso lato, come pensiero e agire pedagogico e andragogico, e “Educazione ai diritti umani” sono due concetti e due pratiche sempre più intimamente connessi: se l'obiettivo dell'educazione è la formazione delle persone come entità compiute, l'Educazione ai diritti umani non è semplicemente un aspetto, seppur importante, dell'educazione globalmente intesa, ma ne è la sua stessa essenza, la sua radice fondante e legittimante.

Si potrebbe concludere, in definitiva, che il destino dell'educazione in quanto tale appare sempre più evidentemente quello dell'educazione indiretta, mentre quello dell'Educazione ai diritti umani risulterebbe quello dell'EDU informale. Ciò in quanto non è più pensabile un coinvolgimento

parziale delle persone nel rapporto educativo (che deve poter sussistere all'interno di una comunicazione integrale e compiuta), anche perché da un approccio indiretto/informale non possono che discendere gli obiettivi delle altre categorie educative (lo sviluppo cognitivo e adattativo). Ciò si spiega per la necessità, da parte di entrambi i membri della relazione educativa, di condurre e tradurre dall'emotivo al razionale, e per l'esigenza di applicare le conquiste avvenute in campo informale nelle scelte e nei linguaggi della quotidianità.

4. QUALI PREMESSE PER UN'EDU INFORMALE?

Esistono delle premesse, delle parole chiave attraverso cui è possibile identificare un percorso ideale per l'educazione informale: *gioco e giocosità; alleanza e complicità; comunicazione; esperienza-ponte; creatività*. Concetti e presupposti teorici (con relative metodologie e tecniche) intimamente connessi fra loro e all'idea di educazione a cui ci riferiamo.

Cercherò qui di seguito di accennarne, almeno, il senso e la loro valenza nell'ottica dell'EDU informale.

4. 1 Gioco e giocosità

Il rilievo assegnato alle attività ludiche nelle nostre società si ferma, anche nell'immaginario collettivo, al massimo al periodo dell'adolescenza. L'esperienza del gioco, nella cosiddetta età adulta, viene poi considerata o tollerata solo nelle forme stereotipate e istituzionalizzate, se non in quelle del "vizio", come il gioco d'azzardo e le lotterie. L'idea, la consapevolezza che il gioco possa essere componente essenziale e fondamentale (addirittura fondante) della specie umana, in tutte le sue condizioni e fasi, pare ancora un'eresia o, quantomeno, una forzatura. In realtà, privare le persone della possibilità di vivere il gioco come forma gioiosa, creativa e spontanea di sperimentazione di sé e della sociabilità, significa non solo ledere un bisogno (e quindi un diritto) insopprimibile, ma addirittura togliere terreno alla crescita individuale e collettiva.

“La cultura sorge in forma ludica, la cultura è dapprima giocata [...] Nei giochi e con i giochi la vita sociale si riveste di forme soprabiologiche che le conferiscono maggior valore. Con quei giochi la collettività esprime la sua interpretazione della vita e del mondo”²¹. Essendo la modalità attraverso cui si esprime e prende forma la civiltà, il gioco, quindi, non apparterebbe solo allo stadio evolutivo degli individui, ma a tutte le stagioni della vita, e sarebbe persino alla base della civiltà, costituendo la dialettica attraverso cui essa prende forma, si riconosce e si sperimenta. Il gioco rappresenta allora un'esigenza ineludibile delle persone, e l'equilibrio precario fra civiltà e barbarie si gioca sulla valorizzazione o meno di questa attività,

assai più seria e potente di quanto si possa ritenere. Esso rappresenta per Di Giovanni²², fra l'altro, un mezzo formidabile per lo sviluppo delle relazionalità intermedie, introducendo l'intimità per poi poter evolvere verso relazioni più profonde di tipo esistenziale. Ma le attività ludiche²³ rivestono anche un ruolo fondante, assieme alla trasgressione, nelle dinamiche didattico-educative e nella socialità.

Attraverso il gioco è possibile esperire le modalità con cui l'Altro agita il nostro essere e, nel contempo, le forme, i tempi e i modi con cui è possibile intervenire sull'Altro da sé. Non solo: tramite il gioco è possibile individuare la storia che di noi vogliamo raccontarci e raccontare e la “Grande Narrazione” in cui siamo collocati. Rappresentare miti, ritualità e paradossi, smentirsi, trasformare rabbia e frustrazione in energie per abbattere schemi che paralizzano, cogliere gli altri in una luce diversa, intuendo la possibilità di rapporti diversi con se stessi e con l'esterno. Riconoscere e ricostruire il percorso intrapreso, possibilmente decostruendolo, per potersi ri-orientare.

4. 2 Alleanza e complicità

In un rapporto educativo/formativo che sia autenticamente bi-direzionale è impensabile una prospettiva autoritaria: è necessario coniugare la possibilità di offrire in modo autorevole propri doni e competenze con l'umiltà di chi non dà nulla per scontato e che sa di non dover rivelare alcuna verità; un mettersi effettivamente in gioco rispettando profondamente l'Altro ed essendo pronti a coglierne spunti e indicazioni, accettando propri limiti e paure e denunciandoli, facendoli, appunto, rientrare nel gioco. Il rapporto, al di là delle rispettive competenze e ruoli, deve poter essere paritetico ed empatico, trattandosi di esseri umani che interagiscono con altri esseri umani, di un incontro fra contemporanei. Anche per questo l'intervento deve poter essere avallativo, vale a dire non basato su pre-giudizi ma neanche su giudizi sull'Altro e su ciò che fa e dice; non si tratta neppure di doversi controllare o essere asettici: mettere a nudo se stessi è assai più efficace che simulare sicurezza, e pone anche nella condizione di non doversi sempre controllare risultando poi artificiosi. Per poter realizzare tali presupposti è necessario anche essere in grado di porsi in discussione, applicando coerentemente a se stessi ciò che si vorrebbe comunicare e trasmettere agli altri, altrimenti si rischia di sviluppare un'operazione inutile, ipocrita e addirittura pericolosa. Solo con questa premessa i comportamenti saranno naturali e si potrà instaurare una comunicazione paritetica pur nella necessaria distinzione di ruoli. Ogni scambio non deve prevedere la sua conclusione, ogni interazione deve poter essere una sperimentazione ludica, una situazione ineffabile e mutevole, in cui lasciarsi andare senza timore.

Con tali presupposti risulterà più semplice chiedere e instaurare complicità e quindi

²¹ Cfr. A. Bianchi, P. Di Giovanni, *La ricerca sociopsicopedagogica*, Paravia, Torino 1997.

²² *Ibidem*, p. 255.

²³ *Ibidem*, p. 256.

un'alleanza verso obiettivi che siano condivisi²⁴. Un'alleanza, è bene sottolinearlo, realizzabile anche solo con alcune delle componenti della personalità del soggetto che intendano aderire e provare la "vertigine"²⁵ del dis-orientamento, affidandosi e, in qualche modo, de-responsabilizzandosi; componenti che vivano le necessità di trovare soluzioni ad un'impasse, o, semplicemente, la voglia di liberarsi, di esprimersi e realizzarsi.

4. 3 Ripristinare la comunicazione: l'“esperienza ponte”

Contraddizioni e malesseri delle società contemporanee si rivelano con progressiva evidenza generate dal graduale depauperamento della qualità della comunicazione intra e inter-individuale: le persone faticano sempre di più a dialogare con se stesse (con le proprie componenti interne) e con quanti le circondano; la comunicazione soggettiva, relazionale e sociale diviene progressivamente frammentaria, afasica, e ciò è ancor più paradossale in una realtà come quella contemporanea, di individui “connessi” e “in rete”, nel bel mezzo del moltiplicarsi di strumenti e tecnologie proprio destinate alla comunicazione; da questa paradossale inefficacia comunicativa del villaggio globale derivano almeno tre effetti collaterali. Anzitutto una spinta formidabile dei processi anomici in corso dovuti all'assenza di riferimenti e coesione sociale. Quindi un aumento esponenziale della tendenza, individuale e collettiva, alla de-responsabilizzazione, legata ai fenomeni dell'atomizzazione (individui di fatto scollegati fra loro e dall'agire sociale) e dell'individualismo, con la propensione sempre più diffusa a delegare ad altri proprie funzioni e prerogative. Infine, possiamo considerare un ulteriore effetto dell'inefficacia comunicativa, dello svuotamento di senso dell'atto comunicativo: le multiformi perversioni individuali e collettive, dall'alienazione agli egocentrismi ed etnocentrismi, alle paure e distruttività.

Una normalità tutt'altro che sana, cui abbiamo fatto riferimento in precedenza, risulta essere terreno fertile per quella “banalità del male” di cui ci parla la Arendt²⁶, e quindi per le violenze e le diverse tipologie di violazioni di diritti. A fronte di questa deriva, è necessario cercare di cogliere il ruolo e la valenza della comunicazione.

Possiamo considerare l'azione comunicativa come elemento fondamentale e fondante rispetto al fatto sociale in sé. Essa, nella sua produzione di senso e nelle intenzionalità che la precedono e che ne scaturiscono, è definibile come l'atto sociale per eccellenza, l'elemento qualificativo della strutturazione di relazione e socialità. Nella progettualità che fonda l'intenzione comunicativa²⁷ e nella negoziazione²⁸ che caratterizza l'azione comunicativa risiede

l'impronta che viene data alla dimensione sociale, alla costruzione sociale, al mettere in comune progettando e progettandosi.

L'esperienza dell'Altro nasce quindi dal rapporto che il soggetto ha innanzitutto con se stesso e si fonda sulla possibilità di accogliere nel proprio campo di esperienza più relazioni con altri soggetti²⁹. Ciò costituisce appunto l'intersoggettività a partire dalla quale possono essere compresi vari gradi di realizzazione come la società naturale, le comunità sociali e gli ambienti culturali. Il Sé, l'idea che l'individuo costruisce di se stesso, la rappresentazione di sé, si forma anzitutto nell'interazione, nei rapporti sociali: è il prodotto della sua esperienza e delle relative forme di mediazione simbolica, un vero e proprio ponte fra le aspettative e prospettive individuali e le più ampie rappresentazioni sociali e culturali³⁰.

Da tutto ciò emerge che l'attenzione da porre all'azione comunicativa, alla comunicazione come atto sociale, deve essere altissima. Due le considerazioni, fra loro complementari, che emergono da queste premesse: non posso cogliere l'Altro se non ho messo ordine dentro me stesso e non posso evolvermi se non a partire dall'Altro. L'attenzione all'Altro ovviamente non può essere strumentale né fine a se stessa, ma dialettica, propositiva, progettuale, autenticamente comunicativa.

È allora prioritaria la qualità della comunicazione interna ed esterna all'individuo e l'importanza di poter offrire esperienze significative d'incontro con l'Altro.

Nelle nostre società queste occasioni spesso vengono a mancare, sia per una formazione monca, che sa sviluppare solo parti dell'individuo, fallendo nell'obiettivo dell'educazione integrale della personalità, sia per l'enorme difficoltà a reperire forme autentiche di comunicazione ed esperienze socialmente significative.

In una cultura che premia individualismo, competitività e aggressività³¹ l'idea di un'educazione che incoraggi l'ascolto e la cooperazione, la dipendenza e la passività (come capacità di recepire e di esporsi all'Altro), proprio in quanto potenzialmente rivoluzionaria, non può che essere scoraggiata da sistemi e culture dominanti e incontrare ostacoli e resistenze nei singoli, difficilmente disposti a cambiare schemi adattativi faticosamente conquistati, e nelle comunità, arroccate sull'esistente. Per le neo-femministe³², mentre l'uomo della cultura patriarcale e razionalista ha la presunzione di “attraversare la vita”, le donne mostrano la capacità di “farsi attraversare” da essa, come ci insegna Luisa Muraro, ed è proprio su questo tipo di sensibilità che occorre puntare, scommettere. In quest'ottica l'EDU informale rappresenterebbe la messa in scena, l'elaborazione collettiva di un lutto: il crollo del mito del soggetto razionale e trasparente, sovrano e positivo della morale cartesiana e kantiana³³ per l'affermarsi progressivo dell'individuo

²⁴ Cfr. M. De Martino, M. Novellino, A. Vicinanza, *L'alleanza nella relazione didattica*, Liguori editore, Napoli 1999.

²⁵ R. Caillois, *La ricerca sociopsicopedagogica*, op. cit., p. 257.

²⁶ Cfr. H. Arendt, *La banalità del male*, Feltrinelli, Milano 2003.

²⁷ Cfr. A. Marcarino, *Sociologia dell'azione comunicativa*, Guida, Napoli 1988.

²⁸ Cfr. H. Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (N.J.) 1967.

²⁹ Cfr. E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, Milano 1961.

³⁰ Cfr. G. H. Mead, *Mente Sé e società*, Giunti Barbera, Firenze 1972.

³¹ A. Bianchi, P. Di Giovanni, op.cit.

³² Cfr. J. Butler, *Critica della violenza etica*, F. Rahola, Feltrinelli, Milano 2006.

³³ Cfr. I. Dominjanni, “L'etica che viene dall'opacità dell'io” in *Alias*, supplemento a *Il Manifesto*, Roma 14/10/2006.

che ridisegna se stesso e il sociale sulla scorta della dipendenza reciproca e della capacità di ripartire dal dubbio e dalla paura, dalla propria “opacità”, problematizzandole³⁴.

Questo spiega come mai ci si trovi, il più delle volte, a dover decondizionare, col compito di ri-educare, per porre rimedio ai fallimenti dell’“educazione” istituzionale e generalizzata³⁵.

Poiché l’interpretazione dell’Altro avviene a partire dal proprio vissuto, ed essendo il proprio vissuto un vissuto monco, schizofrenico, sostanzialmente “autistico”, l’interpretazione che si darà dell’Altro e delle esperienze vissute con lui non potrà che essere distorta, strumentale, inautentica.

Non possiamo allora immaginare un intervento educativo e/o rieducativo senza predisporre esperienze comunicative che aiutino l’individuo a estraniarsi, decondizionandolo, dalle forme per lo più alienanti di relazionalità cui è abituato, per restituirlo a un contatto integrale e autentico con sé e con l’Altro. È possibile attivare questo delicato processo predisponendo e sviluppando esperienze che, da un lato, consentano finalmente di esperire (spesso per la prima volta) un contatto con l’Altro tale da consentire poi di reinterpretare realtà e relazionalità e ri-significare l’“alterità”, dall’altro offrano l’occasione d’intuire la presenza al proprio interno di serbatoi emotivo-affettivi e la possibilità di gestirli al servizio della comunicazione e dell’auto-percezione.

Potremmo definire tali vissuti fenomenici *esperienza-ponte*, per la loro capacità di traghettare soggetti e realtà micro-sociali dalla condizione di alienazione a quella di realizzazione.

Nel preparare e gestire l’esperienza-ponte vanno tenuti in considerazione: le esperienze pregresse della persona, il suo bagaglio culturale-conoscitivo e le sue competenze generali, attivandosi per stemperare possibili conflittualità fra i modelli mentali precedenti e quelli che si vorrebbe venissero acquisiti.

Se non partiamo da queste premesse, esiste il rischio che l’azione educativa si svuoti di senso e che si perda l’occasione di regalare a uno o più individui la possibilità di un *insight*, di un’intuizione, di un’esperienza individualmente e socialmente fondante, quella comunicativa, da cui poter ripartire, ricollegando le persone con se stesse e fra loro.

Tutto ciò rientra in un delicato percorso che porti dall’accettazione dell’identità come qualcosa di “identico” e statico, cristallizzato nel tempo, a ciò che realmente dovrebbe essere: un processo tendenzialmente infinito, una costruzione aperta alle “contaminazioni”, verso l’ibridismo (l’ibrido in contrapposizione al “puro”), il meticcio come valore in sé.

4. 4 Il ruolo strategico della creatività

Il concetto e l’esigenza di comunicazione, ancorché complessi, sono fondamentali per com-

³⁴ Cfr. Krishnananda, *A tu per tu con la paura*, Feltrinelli, Milano 2006.

³⁵ Cfr. B. Battaglia, *Carcere e cittadinanza*, Phoebus edizioni, Pozzuoli (NA) 2004.

prendere l’origine delle problematiche singole e collettive sulle quali un intervento educativo informale si trova a insistere. Tentare di agire su tali aspetti basandosi solo sugli strumenti della cultura d’appartenenza comporta un duplice rischio. Da un lato espone alla possibilità di replicare, per altre vie, le stesse distorsioni che s’intendeva risolvere, dall’altro rischia di riproporre forme e schemi comunicativi inefficaci e controproducenti.

L’educazione informale è il campo educativo sperimentale per eccellenza, dove attuare sincretismi che accelerino il processo costitutivo olistico della soggettività sociale. È necessario saper integrare gli strumenti razionalistici della cultura occidentale, entrando, anche con coraggio, nell’“irrazionale”, nella dimensione del mistero, dell’“indicibile”³⁶, anche mistica ed evocativa. Senza queste premesse non sarebbe neanche possibile agire quella che è un’altra caratteristica fondante degli esseri umani: la creatività. Essa riveste un ruolo strategico nei processi sociali³⁷, per la sua portata innovativa e per la sua capacità di proporre nuovi schemi interpretativi e diverse combinazioni dei dati e dei processi esistenti. Eppure risulta scomoda, proprio perché implica la messa in discussione delle regole del gioco, lo stravolgimento degli schemi prefissati e quindi potenzialmente eversiva, trasgressiva e di difficile gestione. Ecco perché viene “normalizzata”, canalizzandola al servizio del sistema dominante (è il caso dei cosiddetti creativi d’impresa, dei pubblicitari, e di creativi e artisti “funzionali”), sistematicamente ignorata o, peggio ancora, deliberatamente scoraggiata, come del resto accade nella maggior parte dei sistemi formativi³⁸. In realtà è proprio questo, verosimilmente, l’obiettivo più ambizioso dell’educazione informale: quello di sottrarre individui e comunità alle penose cesure cui sono sottoposti, fratture che interrompono la costruzione di senso e la percezione di significatività, per riavviare il processo comunicativo adoperando il linguaggio, particolarmente quello narrativo e metaforico³⁹, come strumento di evoluzione e non di oppressione.

Ecco la necessità di un intervento educativo/formativo integrale, che sappia parlare più linguaggi e culture coniugando diverse metodologie, che sappia anche rischiare pur di mettersi in gioco, e dove l’identità non sia una ricetta preconstituita ma un processo aperto e multiforme in cui inventarsi costantemente il rapporto con l’Altro.

I metodi e l’educazione devono essere, per così dire, ibridati, frutto di sintesi e sincretismi: “Nella psicanalisi tradizionale non si fa altro che tentare di decifrare e interpretare con il linguaggio corrente i messaggi inviati dall’inconscio. Io agisco al contrario: invio messaggi all’inconscio utilizzando il linguaggio simbolico che gli è proprio. Nella psicomagia spetta all’inconscio decifrare l’informazione trasmessa dal cosciente”⁴⁰.

In effetti questo è un punto dirimente dell’educazione informale: *superare i filtri cognitivi per*

³⁶ Cfr. voce mistero, *Enciclopedia di Filosofia*, Garzanti Libri, Milano 2004.

³⁷ Cfr. A. Testa (a cura di), *La creatività a più voci*, Laterza, Bari 2005.

³⁸ A. Bianchi, P. Di Giovanni, op. cit., p. 177.

³⁹ Cfr. P. Fabbri, *La svolta semiotica*, Laterza, Bari 1998.

⁴⁰ Cfr. A. Jodorowsky, *Psicomagia*, Feltrinelli, Milano 2004.

educare al conflitto socio-cognitivo (il confronto con prospettive diverse dalla propria); superare i limiti del razionalismo e dei linguaggi istituzionali, significa proprio passare anzitutto dalle “viscere” (l'inconscio) del soggetto, per poi agirne la razionalità come strumento per interpretare e applicare stati, emozioni e affettività evocati dal linguaggio simbolico. È necessario comunicare con l'inconscio della persona, dove è possibile ritrovarne l'integrità e la complicità. Buona parte delle culture sciamaniche del Sud del mondo (come quelle orientali, omeopatiche o mistiche) si basano su questo assunto. Il problema è, semmai, nella traduzione successiva, dal linguaggio simbolico, onirico (il cosiddetto linguaggio “irrazionale”), a quello razionale. Una traduzione che spesso manca in questo tipo di culture e che consentirebbe, successivamente, in una terza fase, di ripercorrerne la strada all'inverso: dal conscio all'inconscio, dal “razionale” all’“irrazionale” per attuare una *retroazione costruttiva*, di comprensione e accettazione, di comunicazione autentica e di alleanza, di sintesi e pacificazione. Parlare all'inconscio per poi illuminare la sfera cognitiva e tradurre, dopo un'azione di sintesi interiore, queste conquiste in scelte e comportamenti. È in questo delicato passaggio che, finalmente, la civiltà occidentale può essere di supporto, dove si gioca la complementarietà fra culture percepite come diverse o alternative, contrapposte: in realtà esse sono destinate sin dall'inizio a fondersi, a congiungersi nella declinazione di soggettività e cittadinanze.

“Nella mentalità sciamanica [...] Non esiste né un soggetto osservatore né un soggetto osservato, esiste solamente il mondo, sogno formicolante di segnali e di simboli, campo di interazione in cui confluiscono forze e influssi molteplici. [...] Il mondo in realtà è un bosco di simboli a interazione costante. Lo stregone o sciamano, probabilmente sarebbe incapace di descrivere nei particolari la sua pratica; per far ciò dovrebbe essere in grado di situarsi all'esterno, vedersi agire e decifrare il funzionamento delle proprie azioni; la sua forza però risiede proprio nel fatto che egli mantiene con il mondo un rapporto interiore”⁴¹. E, ancora: “[...] per risolvere un problema non basta identificarlo. Non serve a niente essere consapevoli se non si passa all'azione [...] un'azione precisa [...] così è nato l'atto psicomagico, nel quale si coniugano tutte le esperienze assimilate nel corso degli anni [...] un atto allo stesso tempo razionale e irrazionale: irrazionale, in apparenza, ma razionale nel fondo, perché la persona sapeva perché doveva compierlo”⁴².

5. EDUCARE AL CAMBIAMENTO

L'educazione informale si presta come strumento particolarmente efficace per contestualizzare l'intervento educativo e calarlo nel vissuto concreto delle persone; parla il linguaggio delle genti per indurle a riconoscerne i limiti e potenzialità, dilatandone fenomenologicamente l'esperienza.

⁴¹ Ibidem.

⁴² Ibidem.

Per sviluppare un'efficace azione educativa, il punto chiave da cui partire è quello dell'integrità psico-fisica: quel diritto al pieno sviluppo della personalità e alla sua piena espressione sancito ormai in molti trattati e da cui discende il principio di indivisibilità e interdipendenza dei diritti umani, spalancando le porte alla dimensione unitaria della conoscenza, del rapporto Io-Altro e del sociale in generale, politicizzando l'azione educativa. È proprio nel solco di questa “politicizzazione” che bisogna ridare nuovo slancio e priorità al movimento educativo, nelle sue diverse forme e manifestazioni (istituzionali e non) nel senso voluto dal preambolo della Dichiarazione. È necessario intervenire ancora di più e più incisivamente non più “solo” a valle delle distorsioni e contraddizioni sociali e culturali, con interventi di controllo e repressione delle espressioni distruttive del disagio individuale e collettivo, ma anche a monte, prevenendole attraverso la promozione della consapevolezza dei diritti e delle loro implicazioni e attraverso lo sviluppo integrale della personalità umana. Come educatori o attivisti-facilitatori si tratta di assumersi nuove responsabilità, di affinare nuova consapevolezza e nuove competenze, di sviluppare relazioni, reti, sinergie, calando l'azione educativa nello specifico tessuto sociale in cui ci si trovi a operare. Non è più sufficiente, quindi, essere trasmettitori di conoscenze: bisogna anche possedere gli strumenti conoscitivi e analitici utili allo sviluppo di un'efficace azione educativa.

5. 1 Contestualizzazione dell'azione educativa

Per comprendere quali siano i “nemici” concreti da combattere, quali le problematiche con cui misurarsi, gli ostacoli che si frapporterebbero all'opera educativa di prevenzione e promozione, alla sua azione di coscientizzazione e responsabilizzazione, è necessario un lavoro di contestualizzazione e una valutazione della dimensione socio-politica in cui ci si deve muovere, per ben calibrare l'azione e aumentarne l'efficacia. L'idealtipo occidentale, ad esempio, appare contrassegnato in misura sempre maggiore da un “Io lieve”, caratterizzato da disimpegno, narcisismo e chiusura, conseguenza della progressiva strutturazione di ciò che viene definito “egocentrismo cognitivo”, vale a dire l'incapacità di decentrarsi dal proprio Sé, dal proprio vissuto, da schemi e paradigmi culturali, dal proprio punto di vista, per cogliere quello altrui, le realtà “altre”⁴³. Va da sé che un “Io lieve” è correlato ad altre caratteristiche negative, come edonismo e attaccamento all'attimo presente, con conseguente disancoramento dal proprio passato e difficoltà nel proiettarsi nel futuro. Altro limite significativo d'una cultura tendenzialmente individualistica e votata al profitto è ciò che Fromm definisce *necrofilia*⁴⁴: l'attaccamento morboso all'inanimato fine a se stesso (feticismo della merce, idolatria del denaro, alienazione consumistica...), ovvero la “normalità” patologica⁴⁵.

⁴³ Cfr. F. Dogana, “L'io lieve”, in *Psicologia Contemporanea* n. 173/2002, Giunti.

⁴⁴ Cfr. E. Fromm, *Anatomia della distruttività umana*, Oscar Mondadori, Milano 1995.

⁴⁵ Cfr. E. Fromm, *I cosiddetti sani*, Mondadori, Milano 1997.

Tre nemici: Egocentrismo cognitivo, lo lieve, necrofilia. Per contrapporsi efficacemente a essi bisogna individuarne bene l'origine, la fonte. Credo si possano cogliere almeno tre aspetti negativi cruciali in ciò che risulta essere un'errata impostazione formativa e di socializzazione sviluppata verso cittadini e futuri cittadini da parte delle istituzioni sociali e delle agenzie di socializzazione.

Anzitutto, nei luoghi formativi quasi nulla viene fatto per consentire agli individui di rapportarsi col proprio vissuto emotivo-affettivo. L'incapacità d'individuare e nominare le proprie stesse emozioni non può che comportare vere e proprie disabilità, tanto più difficili da cogliere quanto più esse sono diffuse e "normali". È necessario esser posti nelle condizioni di potersi cogliere, individuando nei limiti e nella conflittualità, nelle paure e nella stessa crisi, un'opportunità più che una iattura, l'occasione di un dialogo costruttivo con sé e con gli altri: il limite come specificità propria, elemento caratterizzante, non necessariamente da eliminare, ma da sfumare o persino da sfruttare, a condizione di esserne consapevoli. Nascendo con potenzialità praticamente illimitate ciò che ci caratterizza non può essere tanto la virtù, ma, paradossalmente, il limite. La metafora che si potrebbe utilizzare è quella della stanza: essa semplicemente non esisterebbe se non vi fossero le pareti e queste ultime possono essere aggirate o utilizzate purchè vi sia, appunto, illuminazione.

Ma il limite, il nostro confine, è anche la linea di congiunzione con l'Altro, l'elemento della complementarietà, il pretesto per la "contaminazione", per quel riconoscimento reciproco che legittima entrambi i poli d'una comunicazione autentica. Partire dal limite non è solo il segno di un'umiltà costruttiva, ma è anche un potente vaccino contro la deresponsabilizzazione e il pericoloso diffondersi del delirio d'onnipotenza, individuale e collettivo.

Il secondo aspetto riguarda l'inadeguata e insufficiente educazione al "conflitto sociocognitivo"⁴⁶, vale a dire alla comunicazione e al confronto con punti di vista diversi dal proprio: non viene incoraggiato il "pensiero divergente" di cui parla Guilford, l'intelligenza emotiva e sociale di Goleman, la capacità critica, creativa e trasgressiva, la possibilità di cogliere prospettive e vissuti "altri", ponendo quindi l'individuo nell'impossibilità di "decentrarsi da sé" e di valorizzare (e quindi rispettare) culture e individui diversi dai propri parametri di riferimento.

Infine sottolineerei la mancata trasmissione della dimensione unitaria del rapporto Io-Altro e del "fatto" sociale nel suo complesso: le cause e le conseguenze dell'agire proprio e altrui, i nessi fra le diverse vicende individuali apparentemente scollegate fra loro. È necessario, per colmare questa lacuna, insistere sul ruolo dell'intersoggettività e sull'importanza strategica della comunicazione.

Il conflitto costruttivo e pacifico va quindi rivalutato nella sua valenza formativa: essere immersi in un unico pensiero dominante, circondarsi di persone con vedute identiche o simili alle proprie, avere attorno a sé collaboratori accondiscendenti, significa atrofizzare la propria capacità di pensiero e dialettica, votarsi alla monoculturalità: l'identità, individuale e collettiva, va pensata e ri-

pensata come un'agorà, un campo di forze dinamico in cui giocare l'"alterità" e, quindi, la diversità. Il mancato confronto col proprio mondo interiore⁴⁷ favorisce in definitiva vissuti schizoidi, tendenze paranoiche, rimuovendo le parti negative o temute di sé per proiettarle poi sull'Altro, possibilmente diverso, "debole", "inferiore", con conseguenti forme di alienazione e deresponsabilizzazione⁴⁸.

La responsabilità individuale e collettiva verso l'Altro e le altre collettività deve perciò risultare fondamento della stessa programmazione didattico-pedagogica, della strutturazione della comunità educante e del suo impegno formativo, in tutte le forme implicite ed esplicite di educazione, in tutti i messaggi formali e informali che pervengono alle varie categorie di individui.

6. IL RUOLO DELL'EDUCAZIONE AI DIRITTI UMANI

L'azione educativa finora descritta prevede una funzione essenzialmente formativa, basata su un approccio informale che, come conseguenza naturale, può essere integrata, come esplicitato in precedenza, dall'aspetto "informativo", vale a dire dalla funzione formale e cognitiva.

Partendo dalle premesse fatte dovrebbe ora risultare più semplice focalizzare due principi cui ispirarsi, il primo a carattere eminentemente intra-individuale, il secondo di tipo più squisitamente inter-individuale, sociale.

Considerando l'unitarietà della dimensione individuale e sociale, va anzitutto promosso e garantito lo sviluppo d'una personalità integrale e cooperativa, e su questo punto ci siamo già soffermati.

Il secondo principio deve poter riguardare la costruzione dell'inter-soggettività come base delle cittadinanze, conducendo all'abbandono dell'invischiamento in dimensioni narcisistiche.

Mediante il rispetto di questi due principi sarebbe possibile prevenire quelle che Fromm considera le fonti principali della condotta distruttiva: la propria deresponsabilizzazione e la deumanizzazione dell'Altro⁴⁹.

L'obiettivo è non solo quello di ridurre fortemente i rischi che possano svilupparsi potenziali violatori di diritti, ma anche quello di promuovere l'attivismo e l'interesse verso i bisogni/diritti e la loro tutela.

Bisogna infatti considerare che un individuo scisso da sé, separato dal proprio inconscio, rappresenta già una realtà di sofferenza, dal momento che è stato violato il suo diritto al pieno sviluppo e alla piena espressione della propria personalità; solo consequenzialmente, e successivamente, egli diventa un potenziale violatore di diritti⁵⁰. Essere persone scisse e lontane da sé determina lo sviluppo di un terreno fertile per successive e ulteriori violenze e violazioni:

⁴⁷ Cfr. AA.VV., "L'io a più dimensioni", *Quaderni di Psiche*, Di Red, Como 1989.

⁴⁸ Cfr. H. Arendt, *Vita activa*, Bompiani, Milano 2003.

⁴⁹ Cfr. E. Fromm, op. cit..

⁵⁰ Cfr. L. Regoliosi, *La prevenzione del disagio giovanile*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1997.

⁴⁶ Cfr. G. Mugny, F. Carugati, *Psicologia sociale dello sviluppo cognitivo*, Giunti, Firenze 1987.

non solo, come detto, il proprio rimosso viene proiettato sull'Altro e la propria aggressività riversata all'esterno, ma insicurezze e sentimenti d'inadeguatezza comportano l'incapacità di gestire responsabilmente i propri ruoli e i rapporti con gli altri, a partire dai familiari, e necessariamente si determina altra sofferenza in sé e nelle persone che ci circondano.

Si rivela quindi indispensabile ricollegare le persone al proprio vissuto, educando alle emozioni, sviluppando intelligenza emotiva e sociale, particolarmente attraverso l'uso di metodologie efficaci e olistiche, come musicoterapia, danzaterapia, psicodrammi, sociodrammi, espressioni quali il Teatro dell'Oppresso di Boal, mediante la collaborazione di esperti e l'apertura fattiva al territorio. Non va ignorata la dimensione e la responsabilità socio-politica dell'educazione: partendo dalla consapevolezza della soggettività che s'intende promuovere è consequenziale la proposta, implicita o esplicita, di una cittadinanza attiva, partecipativa, cooperativa e solidale, rispettosa dell'ambiente e dei bisogni fondamentali altrui; una cittadinanza "ecologica", volta alla realizzazione e al rispetto reciproci.

L'educazione informale dovrebbe allora poter incidere, direttamente o indirettamente, per ridare priorità ai diritti umani, nella loro accezione più ampia e dinamica, nei programmi educativi, culturali, sociali, politici ed economici; per contribuire a ripensare in modo equo l'ordine mondiale e la distribuzione delle risorse e delle opportunità di sviluppo; rilanciando il ruolo delle istituzioni internazionali.

7. DALLA TEORIA ALLA PRASSI: IL PONTE DELLE METODOLOGIE E DELLE TECNICHE

A cura di Roberto Mazzini

L'importanza delle metodologie attive, coscientizzanti, creative risulta chiara se ci si interroga su come agire in campo educativo per un cambiamento possibile, tenendo conto delle condizioni storico-sociali attuali.

Di fatto, a fronte di tutte le analisi precedenti, sono sorti e risorti numerosi approcci educativi, derivanti dalle pedagogia di John Dewey, di Maria Montessori, di don Milani, di Danilo Dolci, di Celestin Freinet, per citare solo alcuni nomi di educatori; così la Scuola attiva, la Pedagogia critica, la Pedagogia della resistenza (Mantegazza), quella libertaria, quella interculturale, quella nonviolenta, e molte altre correnti pedagogiche, pongono l'accento su alcuni principi comuni come:

- l'azione attiva del discente
- l'uso del corpo, integrato con la mente e l'emozione
- la cooperazione e il mutuo insegnamento/apprendimento
- l'apprendimento come ricerca, dialogo, problematizzazione del mondo.

In questo senso abbiamo molte esperienze pratiche e teorizzazioni a cui attingere. Nonostante le convergenze, tuttavia, dobbiamo anche sottolineare come esse nel loro insieme non diano origine ancora a un *corpus* teorico/metodologico di riferimento abbastanza armonico.

Per esempio Mantegazza approfondisce l'analisi dei "dispositivi" in senso foucaultiano che rendono possibile un'educazione come resistenza all'omologazione, mentre Dolci insiste sugli aspetti dialogici della relazione educatore-educando. La scuola "attiva" rischia di scivolare nell'attivismo criticato da Freire, in quanto dimentica la riflessione sull'azione, ovvero la prassi. La pedagogia libertaria si contrappone all'idea di educare "l'uomo nuovo" come progetto, preferendo accentuare il carattere di libertà dell'allievo, e così via.

Credo di poter affermare che ci troviamo in un periodo di crisi dei paradigmi tradizionali e alternativi e quindi, come direbbe Khun, alla ricerca di un nuovo paradigma scientifico pedagogico; se situiamo questa ricerca nell'ambito della crisi della cultura occidentale e della post-modernità, ci rendiamo conto di quanto lavoro ci sia da fare, delle contraddizioni in cui con pazienza, l'educatore, può tuttavia cercare la propria sintesi, meglio se in cooperazione con altri, per approfondire la ricerca di una pedagogia liberante.

8. METODOLOGIA E METODOLOGIE: RISCHI E OPPORTUNITÀ

Mi pare utile rimarcare come anche le metodologie attive/coscientizzanti, se mal comprese o ridotte a tecniche, possano essere riutilizzate a fini manipolativi, per far meglio accettare l'esistente. Per esempio assistiamo ultimamente a un'attenzione spasmodica alla diagnosi precoce dei disturbi dell'apprendimento, ma secondo ottiche riduzioniste che situano le cause all'interno del singolo bambino o al massimo della famiglia e di un generico contesto deprivato.

L'iperattivismo o sindrome DDAI (Disturbi di attenzione e iperattività), come viene chiamata, si cura allora con farmaci e qualche consiglio benevolo e non indagando anche sui dispositivi della scuola, sull'analisi epidemiologica dell'insuccesso, sulle contraddizioni dell'Istituzione rispetto ai bisogni degli allievi.

Emerge un modo di fare terapia/educazione, un modo di trattare il disagio, come riparazione, adattamento all'esistente, adeguamento alla norma sociale (Basaglia).

Approcci anche innovativi necessitano pertanto di una solida base teorico-metodologica che individui per esempio gli obiettivi di lavoro, le strategie legate allo specifico contesto, che chiarisca i passaggi e le fasi chiave per un buon intervento, che sappia quando e come utilizzare le tecniche. A volte invece un apprendimento superficiale del metodo lo porta a schiacciarsi sulle tecniche e allora ecco usare l'esercizio del TdO per ridicolizzare l'Altro, o usare il Teatro-Forum per far capire agli allievi qual è il giusto pensiero su un dato argomento, e così via.

Rimane quindi il pericolo di un recupero delle metodologie attive (vedi oggi il Teatro

d'impresa, lo stesso TdO usato in Francia per la formazione dei *manager* delle *corporation*...). La scelta è se trasformare il disagio in conflitto e il conflitto in cambiamento o tacitare il conflitto per una riconciliazione sulla base dei rapporti di forza del momento.

L'educazione e la psicologia rischiano in tal senso (cfr. le critiche di Mantegazza all'educazione come "dispositivo implicito" e di Robert Castel allo "psicanalismo") di essere usate non per liberare ma per manipolare.

9. UN BREVE PANORAMA

Quali metodologie paiono più stimolanti per l'educazione informale degli adulti e dei giovani? Col pericolo di dimenticare e omettere alcune esperienze importanti si illustrano qui quelle che maggiormente appaiono visibili nei gruppi e movimenti che si occupano di educazione interculturale, educazione alla pace e ai diritti umani, educazione al conflitto, alla sessualità responsabile, al volontariato, ecc.

Gli autori e sostenitori dei seguenti approcci perdoneranno per le forzature, semplificazioni e riadattamenti che abbiamo attuato, selezionando gli aspetti che più interessavano al presente testo.

9.1 Dal campo pedagogico

I **giochi cooperativi** sono stati introdotti in Italia da Sigrid Loos, sulla base di testi tedeschi e canadesi, poi arricchiti di invenzioni e sviluppi autonomi. La teoria di questi giochi è che ci si può divertire cooperando, si possono trasformare e inventare giochi con la caratteristica di non avere perdenti o avere una competizione limitata (a squadre e reversibile). Vengono usati in vari progetti educativi, nelle parrocchie, nella formazione di volontari ed educatori, nella cooperazione allo sviluppo. Spesso sono usati dentro altri metodi con altri scopi, mentre la loro idea di fondo è quella di creare una nuova cultura del gioco e da lì una società cooperativa più forte tra i ragazzi e tra gli adulti.

L'educazione interculturale. Man mano che si sviluppava il fenomeno immigrazione in Italia, sono state avviate esperienze di formazione sempre più ricche e vaste. In questo settore precursore negli anni '60 è stata la rivista *Cem Mondialità*, che ha utilizzato nei suoi convegni sempre più la forma del laboratorio, quindi non lezioni frontali, ma momenti basati sull'apprendere dall'esperienza. Il panorama è ormai vastissimo ed esistono tante esperienze separate e intrecciate, che usano il *role-play*, il teatro, la narrazione, il lavoro di gruppo, ecc. Anche le modalità sono diverse, alcune si basano più sulla conoscenza di culture diverse, altre lavorano sul pregiudizio e gli stereotipi, altre cercano di spiazzare la nostra conoscenza con esperienze *ad hoc*; un recente sviluppo è quello proposto da Marianella Sclavi con la teoria dell'incidente critico

interculturale in cui, a partire da una incomprensione tra soggetti diversi, si arriva a una percezione più corretta della propria identità e delle differenze.

La pedagogia del MCE (Movimento di cooperazione educativa), ispirata da Celestin Freinet negli anni '50, è un movimento di insegnanti che ha resistito, conoscendo un boom negli anni '70 e poi una riduzione collegata alla regressione politica della società italiana; tuttavia il gruppo storico si è trasformato e ha adattato e sviluppato gli iniziali strumenti didattici (testo libero, calcolo vivente, tipografia, ecc.) in attività influenzate dal femminismo, dalla psicanalisi, dal terzo teatro, attivando un appuntamento annuale di formazione chiamato "Scuola estiva". L'idea chiave è quella della provocazione educativa, sempre tenendo al centro l'educando come soggetto attivo, mentre un concetto storico è quello della cooperazione tra studenti, studenti e insegnanti, scuola e territorio che ha dato origine ad alcune delle migliori esperienze di tempo pieno.

9.2 Dal campo psico-sociale

L'approccio maieutico ispirato a Freire e Dolci in Italia purtroppo non si è molto sviluppato se non in alcune aree cattoliche come la GIOC (Gioventù operaia cristiana) e a Partinico (Palermo), luogo di lavoro di Danilo Dolci. L'approccio coscientizzante di Freire ha ispirato tutta l'educazione popolare latino-americana e ha basi forti anche in Germania (educazione degli immigrati per esempio), e collega una rete di gruppi ed enti che la utilizzano, connessi all'Istituto Paulo Freire di San Paolo (Brasile). L'anziano Giulio Girardi, pioniere freiriano e don Gino Piccio sono le due altre figure di rilievo con un seguito limitato. La centralità del metodo Freire è la ricerca continua su se stesso, l'approccio orizzontale educatore-educando, basato sul dialogo attorno al mondo dell'educando, in vista di un approfondimento della coscienza di sé-nel-mondo per poterlo trasformare. L'essere umano è visto come creatore di cultura e quindi si cerca di valorizzare la cultura dei discenti e approfondirne la coscienza critica.

Il training non violento (importato dall'Europa del Nord e dagli Stati Uniti negli anni '80) ha avuto la sua fortuna in Italia con la marcia Catania-Comiso contro gli euromissili. Il *training* di allora si basava sull'autogestione da parte del gruppo di formandi (spesso militanti pacifisti) in cui due facilitatori proponevano un'agenda di lavoro con tempi espliciti e strumenti chiari, che veniva condivisa; dopodiché il gruppo iniziava l'esperienza, in genere basata su giochi (legati a cooperazione, aggressività, esplorazione del potere, processi decisionali) presi dalle pratiche psicosociali o inventati e riadattati allo scopo. L'obiettivo ultimo era preparare persone adatte alle azioni dirette nonviolente, ovvero azioni che nello spirito gandhiano dovevano boicottare, bloccare o significare un'opposizione anche a livello simbolico, rispetto a un tema forte, etico. Parallelamente si svolgevano *training* anche per imparare e sperimentarsi nella nonviolenza quotidiana (ispirati dai testi di Patfoort e Bonino) o nella strategia politica territoriale

nonviolenta (Nanni Salio, Gene Sharp, Johan Galtung). L'ultima prova visibile di azione diretta nonviolenta sono stati alcuni gruppi intervenuti a bloccare la zona rossa a Genova nel luglio 2002.

Da una costola di queste esperienze negli anni '80 sono nati numerosi gruppi di **educazione alla pace**, collegati in una omonima rete, la REAP (Rete di educazione alla pace), promossa dal Centro psicopedagogico per la pace di Daniele Novara. Le elaborazioni di queste esperienze hanno prodotto vari testi presso La Meridiana editrice, curati da Novara, che ha anche tradotto e scritto numerosi manuali sul conflitto. Il lavoro di questi gruppi spontanei o associazioni era volto a diffondere l'educazione alla pace come prevenzione della guerra; molti lavoravano nella scuola, essendo insegnanti, e temi forti erano il lavoro su di sé, sui propri pregiudizi, e lo sviluppo nei bambini di competenze prosociali. I corsi erano esperienziali e l'educatore sperimentava prima su di sé gli strumenti che poi andava a proporre. Di quella rete sono rimaste tracce, persone e gruppi che sono evoluti e si sono arricchiti con altri approcci. Un tema centrale di queste esperienze è stato il conflitto e come gestirlo in modo costruttivo; da esperienze statunitensi ed europee, teorizzate in numerosi manuali, nonché da ricerche autoctone di psicologi, educatori, insegnanti, teatranti, animatori, è emerso il concetto di "competenza al conflitto" come intersezione di varie abilità (*problem solving*, empatia, comunicazione, creatività, fiducia e autostima, ecc.).

Lo psicodramma classico terapeutico diffuso da Moreno in tutto il mondo, si è spostato anche nel campo educativo e formativo, cambiando alcuni accenti. Oggi parecchi formatori usano tecniche sociometriche, psicodrammatiche semplici e lo psicodramma formativo, per lavorare sui ruoli degli operatori sociali ed educativi. Un concetto chiave è quello di ruolo e la finalità è ritrovare una propria spontaneità, come capacità di dare risposte creative ai problemi. Da un seguace di Moreno è nato anche il *Playback theatre*, una forma teatrale che combina il narrare storie e l'improvvisazione di attori, allo scopo di creare un momento rituale della comunità-pubblico che può così condividere e integrare i diversi sentimenti che vive.

L'animazione socioculturale, avviata da don Aldo Ellena attorno alla rivista "Animazione sociale", a partire da suggestioni freiriane, ha poi dato origine a vari epigoni (Ennio Ripamonti, Piergiulio Branca, Raffaello Martini e altri) che lavorano seguendo principi simili, ma con metodologie e scelte politiche diverse. Gli strumenti provengono in parte dagli approcci psico-sociali, in parte sono stati mutuati dalle più antiche esperienze della Psicologia di comunità nordamericana. Fulcro dell'azione sono i concetti di *empowerment* (potenziamento del potere dei singoli, dei gruppi e delle comunità), l'importanza della rete sociale, l'obiettivo di creare comunità sociali "competenti" a risolvere i propri problemi, contro il tecnicismo esterno dell'esperto.

Varie tecniche sono state portate nella formazione dagli approcci psicologici dell'**Analisi Tran-**

azionale, della **Programmazione neurolinguistica (PNL)**, della **Psicologia umanistica**. L'Analisi Transazionale si rifà al pensiero di Berne che opera una revisione dei concetti freudiani e ha portato alla creazione di strumenti di analisi e di intervento maneggevoli, quali l'analisi delle relazioni in termini di ruolo genitore-adulto-bambino, come parafrasi dei concetti storici di Super Io, lo ed Es.

La Programmazione neurolinguistica, partita da studi sull'azione terapeutica di Milton Erickson e Virginia Satir, ha progressivamente analizzato con sottigliezza i canali della comunicazione offrendo strumenti concreti di lettura e gestione delle comunicazioni umane. Tra le psicologie umanistiche ha avuto fortuna nel mondo nonviolento e nei gruppi di militanti di base, l'approccio integrato di Jerome Liss, detto "biosistemica" basato sul lavoro corporeo della "bioenergetica", sull'approccio sistemico e su quello rogersiano della non-direttività. Da qui sono emersi corsi sulla comunicazione ispirata a Gordon e a Liss che insistono su alcune modalità costruttive di comunicazione interpersonale in situazioni conflittuali.

9.3 Dal campo teatrale

Le esperienze storiche del **Living Theatre** hanno dato un grande impulso all'azione politica di sensibilizzazione, basata sulla provocazione e il dialogo con gli spettatori. Queste provocazioni possono avere una radice nel futurismo e nel movimento Dada dei primi del '900, o anche nei gruppi *agit-prop* della Repubblica di Weimar (Germania pre-nazista), e si sono trascinate come un fiume carsico fino ad oggi, senza una sistematizzazione o organizzazione particolare. Esistono gruppi di base che assemblano tecniche di vario tipo e fanno interventi pubblici provocatori su temi caldi. Un esempio è il manuale del Teatro di guerriglia. Non tutti hanno ripreso anche gli aspetti di ritualità degli spettacoli storici del Living; dopo la morte del fondatore, Julian Beck, vari seguaci hanno fondato dei gruppi in tutto il mondo occidentale.

Dalle esperienze di **Grotowski** e del suo Teatro-laboratorio in Polonia sono nati parecchi gruppi di teatro sperimentale; centrale è qui il corpo e il *training* fisico intenso che deve liberare l'attore dalle stereotipie e falsità quotidiane per metterlo a nudo. L'attore diventa il testimone delle potenzialità dell'uomo, nelle sue dimensioni antropologiche, spirituali e trans-culturali. Questo teatro ha importato nella formazione la centralità del laboratorio dove un gruppo, sotto la guida energica di conduttori-sciamani, viene spinto ai propri limiti psicofisici per trovare l'essenza, la sincerità, la presenza in scena e nella vita. Anche se non finalizzati a spettacoli, tali idee si ritrovano in numerose proposte di corsi rivolti a persone che vogliono avviare una ricerca interiore, o a operatori sociali.

Un posto a parte merita il cosiddetto "**teatro sociale**", ovvero gruppi di teatro e registi raccolti attorno alla rivista "Catarsi. I Teatri delle Diversità", che usano diverse metodologie teatrali per



lavorare con gruppi ai margini della società e con gli operatori collegati; famose sono le esperienze ormai consolidate nel carcere di Volterra così come in numerosi altri, o il lavoro coi senza dimora o disabili psichici di Pippo del Bono e altri. Centrale è qui il recupero della corporeità, della creatività, della capacità di narrarsi nello spazio magico del teatro, uno spazio altro dove trovare una nuova autostima e un diverso valore sociale.

Il Teatro dell'Oppresso, metodo e movimento assieme, che a partire dalle intuizioni di Boal nel Brasile anni '60, è evoluto fino a oggi e si è adattato alle varie culture, innestandosi su opzioni teoriche diverse, coniugandosi a svariate altre metodologie. Asse centrale del metodo è la teatralità umana come "capacità di vedersi in azione", l'uso del teatro per analizzare e trasformare la realtà, il concetto di oppressione come ricerca sui piani corporeo, psicologico, relazionale, sociale e politico.

10. PER UNA METODOLOGIA INFORMALE EFFICACE

Gli apporti precedenti di tipo pratico-teorico sono la base per una metodologia informale efficace; in particolare sono adatti a rendere concreti gli interventi, senza perdersi in auspici astratti sull'uomo nuovo, o nel politicismo di chi vede inessenziale il piano educativo e centrale quello politico-economico-strutturale.

Chiave mi pare allora la distinzione tra metodo e tecnica; il primo fa riferimento ai quadri teorici in cui inscrivere le tecniche: alle strategie, alle attenzioni che deve avere chi le conduce, alle fasi necessarie di lavoro, ai criteri di utilizzo degli strumenti, al ruolo dell'osservazione, e a tutto ciò che crea il contesto di apprendimento, o il "dispositivo" educativo (Foucault e Mantegazza). Le tecniche sono gli strumenti utilizzati per rafforzare la relazione con il gruppo discente e non caratterizzano spesso un metodo, ma vengono prese in prestito da altri campi. La confusione tra i due porta a un livello di intervento ambiguo e poco efficace.

Come usarle nell'educazione informale ai diritti umani?

Di fronte ai cambiamenti sociali epocali descritti innanzi, il TdO e le altre metodologie attive e coscientizzanti possono avere un ruolo decisivo nel dare speranza, nel rendere concreta la ricerca di soluzioni e trasformazioni nonviolente.

Sono strumenti che riscoprono il rito, il gioco, la comunicazione, la creatività, la passione, unendo corpo mente emozione.

Collegano individuo e gruppo in modo equilibrato, senza sopprimere le esigenze individuali nel conformismo di gruppo o viceversa esagerare l'individuo a scapito della dimensione collettiva. Permettono al singolo di esplorare la propria soggettività, i vissuti, imparando che altri hanno vissuti diversi, relativizzando i propri, imparando a rispettare i vissuti altrui.

Danno la possibilità di osservare l'esperienza quotidiana e distanziarsene per tradirla, cambiarla, analizzarla, trasformarla.

Riscoprono la centralità del conflitto socio-cognitivo come motore del cambiamento.

Prendono posizione politica a difesa dei diritti dell'essere umano; l'apprendimento passa per un collegamento dei propri disagi con quelli dell'Altro e in prospettiva con quelli della società. Ma anche esistono percorsi volti direttamente ad acquisire potere e imparare a essere cittadini attivi.

Alcuni strumenti (gioco cooperativo, esercizi del *training*, ecc.) sviluppano particolari abilità prosociali, alla cooperazione, all'empatia, all'ascolto, ecc.

L'educazione popolare di Freire, la maieutica di Dolci e il TdO sono centrati sul dialogo tra diverse componenti di sé e del sociale. Il dialogo è un riconoscimento del diritto dell'Altro a esistere e la ricerca di un equilibrio che rispetti le esigenze fondamentali. Ciò non è facile e non va confuso con la rinuncia alla lotta per la difesa dei propri diritti; il vero dialogo è un dialogo tra pari.



**L'EDUCAZIONE POPOLARE
NELLE LOTTE PER I DIRITTI
UMANI IN AMERICA LATINA.
STRATEGIE PEDAGOGICHE
E METODOLOGICHE.**

2



L'EDUCAZIONE POPOLARE NELLE LOTTE PER I DIRITTI UMANI IN AMERICA LATINA. STRATEGIE PEDAGOGICHE E METODOLOGICHE

A cura di Felipe Benito Fernandez

L'America Latina è un continente con un alto livello di povertà. In cifre assolute, secondo le informazioni del CEPAL (Comisión económica para América Latina), i livelli di povertà toccavano nel 2004, 224 milioni di persone (43,2%) sotto la linea di povertà e 98 milioni (18,9%) come indigenti. Secondo la stessa informazione, benché l'America Latina non sia il continente più povero, è tuttavia il continente coi maggiori livelli di disuguaglianza e ingiustizia.

Sebbene la povertà tenda a misurarsi sulla base delle entrate economiche e del livello di consumo (meno di un dollaro al giorno nel caso della popolazione indigente), nello stesso tempo essa esprime il grado di violazione dei diritti umani, cioè di non soddisfazione delle necessità umane e pertanto del diritto elementare a una vita degna di un essere umano.

Per gli educatori popolari dell'America Latina, questa situazione di ingiustizia affonda le sue radici nelle strutture economiche, politiche e culturali di oppressione, e la risposta adeguata, ossia il superamento dell'ingiustizia e il pieno godimento dei diritti umani, non può esistere se non come risultato di una lotta essenzialmente politica. In questa lotta sono i gruppi marginali ed esclusi che diventano protagonisti, in alleanza con i gruppi solidali della classe media, intellettuali, religiosi, che si identificano nella lotta.

L'obiettivo non può che essere quello di trasformare le attuali condizioni di ingiustizia e violazione strutturale dei diritti umani in modo che tali diritti possano essere non solo conosciuti, ma anche esercitati in pienezza. Perciò è necessario superare concezioni puramente giuridiche e teoriche sui diritti umani e assumere una visione di impegno per il cambiamento.

In questa lotta, essenzialmente politica, l'educazione gioca un ruolo fondamentale. In effetti, coloro i quali non godono dei propri diritti, gli "oppressi", non insorgono in modo automatico e diretto come attori, ma lo fanno come soggetti politici. Soltanto attraverso dei processi di presa di coscienza e di organizzazione si costituiscono in soggetti politici. Questo è un obiettivo anzitutto pedagogico, senza smettere di essere politico, poiché ha a che fare con la soggettività e le identità, individuali e collettive.

La lotta per i diritti umani in America Latina è un processo non concluso, che è legato alle lotte di liberazione di questi Paesi e di questi popoli. Quello che certamente possiamo dire è che nel cambiare contesto, le lotte assumono forme differenti, incluse le strategie educative. In questo capitolo si cercherà, in primo luogo, di descrivere i contesti e gli obiettivi delle lotte popolari nella conquista dei diritti e, in secondo luogo, di analizzare i quadri pedagogici e metodologici collegati a tali processi.

1. I CONTESTI

Sebbene la lotta per i diritti fosse già presente nell'epoca coloniale e repubblicana, ci riferiremo ai contesti più recenti quali quello delle dittature (decadi degli anni '70 e '80) e la cosiddetta "democrazia controllata" (dalla fine degli anni '80 fino ai giorni nostri). Di fatto stiamo generalizzando situazioni che variano secondo i Paesi¹. Dobbiamo anche tenere in conto i tentativi più recenti di costruire democrazie più partecipative in Paesi come Brasile, Uruguay, Venezuela, Argentina e Bolivia.

1.1 Il contesto delle dittature

Seguendo la Dottrina della sicurezza nazionale, gli Stati Uniti fomentarono e appoggiarono durante gli anni '70 e '80 governi autoritari in tutta l'America Latina. L'obiettivo era stroncare i movimenti popolari che avevano mantenuto un alto grado di organizzazione e sviluppo e che traevano forza dalle radici della rivoluzione cubana e dall'opzione per i poveri lanciata nella Conferenza di Medellin e sostenuta dalla Teologia della liberazione. Nel Cono Sud dell'America si strutturarono piani e alleanze come il "Piano Condor" che seminarono il terrore e l'assassinio selettivo. Cile e Argentina furono i Paesi più colpiti con decine di migliaia di morti, *desaparecidos* ed esiliati.

In questa epoca nacquero importanti organizzazioni per i diritti umani come l'Assemblea permanente dei diritti umani in Bolivia (1976), la Commissione giustizia e pace in Brasile (1972), la Commissione dei diritti umani in Centro America, la Vicaria di solidarietà in Cile (1976), il Servizio pace e giustizia in Uruguay (1981). Tutte queste organizzazioni erano legate direttamente o meno alle chiese che agirono come uno scudo protettivo di fronte alle dittature.

L'educazione giocò un ruolo essenziale nella resistenza alle dittature. Di fatto tutte le organizzazioni per i diritti umani annoveravano programmi di educazione popolare, che mettevano enfasi nella denuncia delle violazioni dei diritti umani, in particolare i diritti civili e politici, e chiedevano la restaurazione della democrazia e la liceità delle organizzazioni popolari e politiche.

1.2 Il contesto delle "democrazie controllate"

Durante gli anni '80 a poco a poco i Paesi dell'America Latina si lasciarono dietro le dittature militari e tornarono alla democrazia istituzionalizzata. All'inizio degli anni '90 non c'erano più militari al

potere, tuttavia il ricambio avvenne con un'altra dittatura, quella del "mercato", non meno violenta e generatrice di esclusione e discriminazione. La Dottrina della sicurezza nazionale lasciò il passo al Programma di aggiustamento strutturale (PAE), essenza delle politiche neoliberali sorte dal Consenso di Washington².

Il ritorno della democrazia, sebbene concluse il ciclo della persecuzione politica e normalizzò le libertà civili e politiche, acuitizzò tuttavia la violazione dei diritti a una vita degna. In effetti, a partire dagli anni '90 il diritto più violato è stato il diritto al lavoro, a causa del meccanismo perverso del capitalismo neoliberale che vuole aumentare i suoi guadagni. Avere un lavoro, anche senza i diritti che si erano goduti in precedenza, diventò un privilegio inaccessibile per milioni di persone, "gli esclusi" del sistema.

Non c'è da stupirsi allora che la lotta per i diritti umani nell'epoca neoliberista in America Latina sia una lotta per essere "cittadini", per non essere esclusi, la lotta per l'uguaglianza. E i contenuti si spostano dai diritti civili e politici verso i diritti economici, sociali, culturali e ambientali (DESCA). Questa lotta va assieme a quella per trasformare la democrazia formale e controllata da piccoli gruppi di potere, in una democrazia reale, inclusiva, una democrazia "ad alta intensità"³.

L'aspetto importante di questo periodo, oltre all'ampliamento dei contenuti dei diritti umani, è il crescente protagonismo delle organizzazioni di base e dei popoli in questa stessa lotta. Una vetrina di tale complessità e dei nuovi attori protagonisti della lotta per i diritti umani l'abbiamo nel Social forum mondiale⁴ e nell'infinità di Forum territoriali e tematici connessi al FSM. In essi osserviamo una grande diversificazione delle lotte: gli indigeni e i contadini lottano per la propria cultura, terra e territorio contro l'invasione delle multinazionali e le politiche dell'OMC; le donne lottano per la propria identità e i propri diritti contro le violenze in famiglia e la marginalizzazione che soffrono nella società; bambini, bambine, giovani e anziani esigono attenzione alle proprie necessità specifiche generazionali; i collettivi di gay, lesbiche e transessuali mettono in questione pratiche e modelli culturali che li discriminano per la loro opzione sessuale.

Si avverte inoltre una radicalizzazione concettuale. Come osserva Boaventura de Sousa, "I diritti umani non hanno messo in discussione fino a ora il modello di sviluppo, e nella sua maggior parte, nemmeno i modelli di democrazia, e per questo hanno prodotto un risultato forte: ubicare il Sud come il grande problema dei diritti umani, mentre è probabilmente il Nord il grande problema e non il Sud"⁵.

² Il Consenso di Washington si riferisce alle politiche neoliberali che reggono l'economia mondiale a partire dal secondo decennio degli anni '90. La loro prima elaborazione fu fatta nel 1989 da John Williamson, e conteneva 10 riforme di base: 1) disciplina fiscale; 2) priorità per i costi sociali; 3) riforma tributaria; 4) liberalizzazione finanziaria; 5) tipi di cambio unificati e competitivi; 6) liberalizzazione del commercio estero; 7) apertura alla inversione straniera diretta; 8) privatizzazione delle imprese statali; 9) *deregulation*; 10) rispetto dei diritti di proprietà.

³ Cfr. B. de Sousa Santos, *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*, Abya Yala, Quito 2004.

⁴ Il FSM è uno spazio di dibattito democratico di idee, approfondimento della riflessione, formulazione di proposte, scambio di esperienze e articolazione dei movimenti sociali, reti, ONG e altre organizzazioni della società civile che si oppongono al neoliberalismo e al dominio del mondo da parte del capitale e di ogni forma di imperialismo. Dopo il primo incontro mondiale, realizzato nel 2001, si configurò come un processo mondiale permanente di ricerca e costruzione di alternative alle politiche neoliberali. Cfr. www.forosocialmundial.org.br.

⁵ Cfr. www.alainet.org.

¹ Gli anni '80 sono stati testimoni della fine di tutte le dittature militari sul continente. Quasi alla conclusione del primo decennio Cile, Paraguay e Brasile completarono il ciclo che, in altro momento, iniziò in Perù, Bolivia e Ecuador, e a cui seguirono Uruguay e Argentina. Cfr. C. Basombrio, *Educación y Ciudadanía. La Educación para los Derechos Humanos en América Latina*, CEAAL, Santiago 1991.

I diritti umani nei Forum hanno cessato di essere “discorso” con un certo quadro concettuale occidentale su quello che è democrazia e sviluppo, per essere obiettivi delle molteplici lotte e articolazioni contro la globalizzazione neoliberista (il debito estero, ecc.), spinta da mille movimenti in tutta l'America Latina e nel mondo sotto la consegna “un altro mondo è possibile”, “un'altra America è possibile”, “globalizziamo la speranza”.

La tendenza verso una democrazia più partecipativa che emerge oggi in vari Paesi dell'America Latina (Venezuela, Brasile, Uruguay, Bolivia, Cile) risponde senza dubbio a questi processi che dalla base mettono in discussione il modello di sviluppo e democrazia imposto dal sistema capitalista neoliberista.

In questo contesto l'educazione popolare ai diritti umani ha arricchito tanto il suo discorso come le sue strategie e strumenti. Oltre a incorporare i diritti economici, sociali, culturali e ambientali, come contenuti, ha assunto la costruzione di una democrazia sostanziale e partecipativa, di “alta intensità”, come asse articolatore del suo lavoro.

1. 3 Il contesto educativo

Negli ultimi anni si sono moltiplicati gli incontri e i documenti che parlano della situazione educativa nei Paesi dell'America Latina e che elaborano proposte per migliorare l'accesso e la qualità della medesima. Tra quelle in ambito governativo dovremmo segnalare il Progetto principale di educazione per l'America Latina, il Caribe (MEDLAC, 1980-2000), e la sua continuazione col Progetto regionale di educazione (PRELAC, 2002-2017), che stabiliscono le linee maestre delle politiche pubbliche dei vari Paesi, in modo da rendere effettiva la proposta di Educazione per tutti (EPT) stabilita a Jomtien (1990) e Dakar (2000). Lo strumento fondamentale per raggiungere le mete di accesso, equità e qualità dell'educazione sono state le riforme educative che sono state poi implementate in tutti questi Paesi.

La diagnosi realizzata al culmine del progetto PROMEDLAC⁶ (Proyecto, regional de educación para America Latina y Caribe – Cochabamba, 2001) mostra una situazione non tanto ottimistica dell'educazione:

- persistenza dell'analfabetismo assoluto (attorno al 13% della popolazione), che colpisce in modo particolare le donne e la popolazione rurale.
- 110 milioni di giovani e adulti, quasi il 25% della popolazione, non hanno terminato l'educazione primaria, ciò implica una gestione deficitaria delle competenze base di lettura, scrittura e calcolo. La popolazione povera, urbana e rurale, è la più toccata.
- Elevati livelli di insuccessi e abbandoni scolastici. L'insuccesso nella scuola primaria significa un costo addizionale per il continente di approssimativamente 12 miliardi di dollari l'anno.

⁶ Proyecto regional de Educación para América Latina y el Caribe, PRELAC, UNESCO Orelac, Santiago 2002, pp. 9-11.

- Il 3% dei bambini e delle bambine in età scolare sono fuori della scuola. In vari Paesi della regione, più del 20% dei bambini e delle bambine che sono entrati a scuola non arriva al sesto grado (prima media in termini italiani – Nda).
- L'assegnazione di risorse pubbliche come finanziamento dell'educazione è seriamente limitata per gli impegni derivanti dal debito estero.
- La tendenza crescente alla privatizzazione tocca in modo particolare le famiglie povere che devono accontentarsi di un'educazione pubblica di cattiva qualità.
- La paga bassa e la scarsa formazione dei docenti hanno ridotto nella maggioranza dei casi il tempo effettivo dedicato agli apprendimenti e hanno toccato in modo significativo la qualità dei medesimi.

In conclusione, la realtà educativa del continente mostra che c'è ancora un lungo cammino da fare, per conseguire una piena partecipazione e uguaglianza di opportunità nell'educazione, che tocca specialmente le persone con poche opportunità, quelle che vivono in zone rurali e in condizioni di povertà e le popolazioni originarie del Sud America⁷.

La società civile latinoamericana, da parte sua, ha accompagnato tutto questo processo con critiche e suggerimenti rendendosi visibile attraverso il Pronunciamento latinoamericano⁸ in occasione del Forum mondiale dell'educazione (Dakar, aprile 2000), e nei pronunciamenti dei successivi *forum* mondiali e regionali, nonché nella campagna latinoamericana per il diritto all'educazione. In questi momenti si sono fatte le seguenti constatazioni e analisi:

- la situazione dell'educazione è peggiorata sempre più negli ultimi anni, ampliandosi la forbice tra i settori economicamente potenti e le classi popolari.
- Le iniziative educative, a partire dalla EPT, non hanno avuto impatto a causa di fattori come: sovrapposizione di piani e istanze internazionali sull'educazione; burocratizzazione nell'esecuzione dei piani; politiche economiche e di aggiustamento fiscale che attentano al diritto all'educazione; mercificazione e privatizzazione dell'educazione; precarizzazione delle condizioni di lavoro e di vita dei professionisti dell'educazione⁹.

Da queste analisi emerge la necessità di garantire il diritto all'educazione di tutte le persone, attraverso i seguenti postulati e le seguenti strategie¹⁰:

- l'educazione è un diritto umano e sociale inalienabile, uno strumento poderoso nella costruzione storica di una società giusta e egualitaria.

⁷ Ibidem, p. 11.

⁸ Cfr. www.fronesis.org.

⁹ R.M. Torres, *La educación en América Latina: derecho en riesgo, Campaña Nacional por el Derecho a la educación*, Sao Paulo, Cortez 2006, pp. 51-58.

¹⁰ Cfr. *Foro Mundial de Educación. Declaración Final*, Buenos Aires, maggio 2006.

- Bisogna esigere dagli Stati l'esercizio della loro non delegabile responsabilità di garantire un'educazione pubblica e popolare per tutti i cittadini e le cittadine. Risulta imprescindibile che i governi destinino risorse finanziarie necessarie a tal fine, proponendosi come meta un investimento non inferiore al 6% dei PIL nazionali.
- L'impegno per un'educazione pubblica deve essere sempre l'impegno per una scuola popolare; e l'impegno per una scuola popolare deve essere l'impegno per una scuola di qualità per tutti e per tutte.
- Il carattere universale del diritto all'educazione presuppone il riconoscimento della diversità culturale e di quei settori portatori di necessità educative speciali e singolari. Amplificare, rafforzare e consolidare un'educazione inclusiva e rispettosa della diversità è parte del diritto che abbiamo a un'educazione di tutti per tutti.
- Agire contro ogni forma di privatizzazione dell'educazione, in modo particolare rigettare la sua inclusione nei Trattati sul libero commercio (TL) o la sua trasformazione in bene commerciabile.

2. L'EDUCAZIONE AI DIRITTI UMANI (EDH)

2.1 Caratteristiche

L'Educazione ai diritti umani (EDU in italiano, EDH in spagnolo – Nda) sembra, in America Latina, intimamente legata alla difesa e promozione dei valori democratici¹¹, che devono permeare tutte le manifestazioni della vita sociale, inclusi gli spazi direttamente educativi come la scuola. Questi valori sono l'autonomia personale, la capacità di dialogare e risolvere conflitti con criteri razionali e l'apertura solidaristica alla diversità e alla differenza¹². Pertanto, l'EDU si oppone a tutte le forme di autoritarismo e sfruttamento dell'uomo sull'uomo.

L'EDU, d'altra parte, è un'attività pedagogica intenzionale e sistematica che implica obiettivi e strategie chiaramente definite e non lasciate all'improvvisazione.

Le modalità possono variare. In alcuni casi l'EDU viene articolata col curriculum regolare di scuole, collegi e università, all'interno dei concetti di "educazione morale"¹³, "educazione alla cittadinanza"¹⁴

¹¹ Cfr. J. Osorio, *Enfoques pedagógicos y ético-políticos de la educación en Derechos Humanos*, La Piragua, CEAAL – Santiago de Chile, 1994, p. 162. Cfr. AA.VV., *Democracia, pedagogía y derechos humanos*, CEAAL, Lima 1995.

¹² Ibidem.

¹³ "L'Educazione morale aiuta ad analizzare criticamente la realtà quotidiana e le norme sociali e morali vigenti, in modo che si formino idee più giuste (...) e modi di convivenza che rinforzino valori come la giustizia, la solidarietà, la cooperazione e il rispetto della natura". Cfr. G. Pérez Serrano, *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*, editorial Popular, Madrid 1997, p. 72.

¹⁴ L'educazione alla cittadinanza è intesa come gli sforzi sistematici per educare ai diritti delle persone, alla partecipazione attiva e responsabile nei momenti pubblici, allo sviluppo del senso di appartenenza a una comunità, alla responsabilità sociale e alla solidarietà con gli altri, e al pensiero critico sulla nostra realtà. Cfr. E. Relucé, *educación y ciudadanía: propuestas y experiencias*, Tarea, Lima 1997, p. 9.

o "educazione ai valori". Nei casi comuni non si tratta di "un'aggiunta" oltre i piani di studio, ma di un'educazione "trasversale", che lavora su temi complessi e con un approccio multidisciplinare portatore di propri valori educativi¹⁵. Nello stesso tempo, la "trasversalità" dei diritti umani va oltre i contenuti curricolari e punta a stabilire una "cultura dei diritti umani" con incidenza nell'organizzazione scolastica e nelle relazioni interpersonali.

In altri casi, l'EDU è indipendente dai curricula accademici e si inquadra nell'offerta dell'educazione non formale e aperta. È in questa modalità che si sono sviluppate le forme più creative e flessibili che tengono come punto di riferimento i soggetti e le loro scelte concrete in relazione alla violazione/difesa dei propri diritti. Con questa modalità hanno lavorato la maggioranza delle organizzazioni e istituzioni dei diritti umani segnalati precedentemente.

Sebbene un'alta percentuale della popolazione rurale dell'America Latina utilizzi la radio come fonte principale di informazioni e apprendimento, i mass-media e le nuove tecnologie dell'informazione e comunicazione giocano un ruolo sempre più centrale nell'EDU, in particolare nei centri urbani, dove si osserva uno spostamento progressivo degli spazi di apprendimento, soprattutto tra le nuove generazioni, verso la televisione e internet. Rispetto ai contenuti dei programmi e delle attività educative per i diritti umani, essi si sviluppano intorno a questi assi tematici:

- norme e leggi (patti, dichiarazioni, trattati, costituzioni nazionali...), generali e specifiche secondo i diritti e soggetti particolari (bambini/e, indigeni...).
- Organizzazioni per la difesa e promozione dei diritti umani.
- Metodologie e strumenti di formazione, comunicazione, negoziazione di conflitti.
- Sviluppo di atteggiamenti/valori (tolleranza, solidarietà, spirito critico, responsabilità, onestà...).

2.2 Gli obiettivi

Da sempre l'obiettivo finale della lotta per i diritti umani è stato orientato al godimento pieno di questi diritti, senza esclusione di qualsivoglia natura. Questi diritti sono inalienabili e integrali, costitutivi dell'identità e dignità propria di tutti e di ciascuno degli esseri umani.

Questa identità tuttavia ha coniugato dialetticamente, lungo la storia, uguaglianza e diversità, universalità e differenza. Tutti gli esseri umani sono uguali nelle rispettive differenze, ma a volte, come nelle dittature, si pone più enfasi sull'uguaglianza dei diritti, nelle democrazie si accentua più il diritto alla differenza, alle diverse identità. Oggi si tende a porre maggiore attenzione al cambiamento delle relazioni sociali e alle relazioni con la natura come condizione per ottenere la vera uguaglianza nei diritti.

¹⁵ A. Magendzo, "Derechos humanos y currículo escolar", *Revista IIDH*, 2002, pp. 327-338. Cfr. R. M. Mujica, *Los derechos humanos y la democracia como ejes transversales de toda propuesta educativa*, La Piragua, México 1999, pp. 23-33.

A partire da questo obiettivo fondamentale, la lotta per i diritti umani in America Latina ha rivisto i percorsi, gli obiettivi strategici, che le hanno permesso di avanzare verso questa direzione.

Lo sviluppo di una cultura democratica e di un'etica di cittadinanza

La violenza istituzionalizzata in regimi di fatto e i meccanismi di esclusione propri della globalizzazione neoliberista hanno influenzato profondamente i valori e le forme di comportamento della popolazione, arrivando all'estremo per cui "i poveri sono i maggiori tormenti dei più poveri". Questo ha generato la cultura dell'individualismo, del "si salvi chi può", del razzismo e dell'indifferenza alle necessità dell'altro.

La lotta per i diritti umani ha mantenuto come asse privilegiato quello di incidere nella coscienza delle persone, attraverso la denuncia della violenza istituzionalizzata, ma anche promuovendo i valori di libertà, giustizia, solidarietà, tolleranza e rispetto per la dignità dell'Altro. L'informazione sui diritti e lo sviluppo di una coscienza critica che indagli le cause profonde, strutturali e personali, sono stati meccanismi importanti in tutto questo processo. Fare in modo che questa informazione e coscienza critica arrivi e si faccia strada in tutte le persone, ma anche nelle istituzioni come la famiglia, la scuola, i mezzi di comunicazione, lo Stato, le organizzazioni sociali, si considera la base per la costruzione di una cultura democratica.

Tutto questo accompagnato dalla stimolazione di una nuova sensibilità etica, che inizia con l'autovalorizzazione di se stessi e si completa con il riconoscimento e l'accettazione dell'Altro, come individuo, come gruppo e come popolo.

Rafforzamento dell'organizzazione dei/delle oppressi/e

Lo sviluppo della coscienza etica porta necessariamente a creare e rafforzare quei meccanismi che generano i cambiamenti necessari delle relazioni sociali. Questo si rende possibile attraverso l'organizzazione, che permette il passaggio delle persone da soggetti di diritti a protagonisti e attori come "soggetti politici", capaci di incidere e trasformare le condizioni di discriminazione ed esclusione.

La nascita e lo sviluppo dei movimenti sociali in America Latina è stata la base della lotta per i diritti umani, e si fa oggi più evidente di fronte alle modalità più sottili e complesse delle forme di esclusione e negazione di tali diritti.

L'organizzazione degli oppressi e delle oppresse nella difesa e promozione dei diritti umani non significa che il rispetto dei diritti sia una realtà nelle persone e nelle stesse organizzazioni. Ad esempio, sussistono contraddizioni nei comportamenti di chi è a capo di movimenti a favore dei diritti umani e detiene atteggiamenti violenti nello spazio familiare o si mostra autoritario nelle stesse organizzazioni. L'organizzazione in se stessa non può in modo automatico sradicare la cultura dominante, individualista, razzista e sessista, se non è accompagnata da processi di liberazione interna, espellendo l'oppressore che portiamo dentro, come ci segnala Paulo Freire¹⁶.

¹⁶ Cfr. P. Freire, *Pedagogia de l'oprimido*, Siglo XXI, Mexico 1993.

L'incidenza nelle politiche pubbliche

Durante le dittature e anche nell'epoca attuale, i movimenti sociali hanno privilegiato le azioni di protesta e le rivendicazioni settoriali invece di proporre alternative con un orientamento più strategico. Questo ha avuto la sua origine nella sensazione che non esiste alternativa al modello neoliberista e che il massimo che si può raggiungere è di migliorare alcuni diritti: aumento salariale, maggiore assistenza sanitaria e nell'educazione, maggior attenzione ai bambini, ragazzi e anziani, consegna di terre a contadini e indigeni; tutto ciò senza porre in dubbio il sistema e la logica imposta dal modello "riduzione e alleviamento della povertà"¹⁷.

Evo Morales, primo presidente indigeno dell'America Latina, mette enfasi nel segnalare come la causa principale delle violazioni dei diritti umani, le politiche economiche e il modello di sviluppo al servizio del grande capitale. E pertanto, per garantire i diritti di tutti, non c'è altro cammino che cambiare queste politiche, creando e proponendo altre politiche che rispondano agli interessi delle maggioranze. "E desidero dire, - dichiara Morales nel discorso di insediamento alla Presidenza della Repubblica del 22 Gennaio 2006 - soprattutto ai fratelli indigeni d'America concentrati qui in Bolivia: la campagna per i 500 anni di resistenza indigena, nera e popolare non è stata fatta invano. Siamo qui per dire basta; dalla resistenza di 500 anni passiamo alla presa del potere per altri 500 anni. Indigeni, operai, tutti i settori per finirla con questa disuguaglianza e soprattutto per finirla con la discriminazione, con l'oppressione a cui siamo stati sottoposti come *aymaras*, *quechuas* o *guaraníes*".

Convinti che "un altro mondo è possibile", che un'alternativa al modello del mercato è possibile, che un'altra globalizzazione è possibile, i movimenti sociali, la società civile e alcuni governi progressisti in America Latina si sono dati il compito di disegnare e sperimentare nuove forme di sviluppo dell'economia (economia solidale, imprese sociali, commercio equo...), della politica (autodeterminazione dei popoli indigeni, Comunità sudamericana delle nazioni...), dei servizi sociali... Esiste inoltre la convinzione che questi cambiamenti siano possibili per via pacifica, attraverso l'"incidenza nelle politiche pubbliche"¹⁸, in modo settoriale (salute, educazione...) e anche globale (cambiamenti costituzionali attraverso l'Assemblea costituente, cambiamenti nel modello di sviluppo regionale attraverso iniziative come l'ALBA)¹⁹.

3. I QUADRI PEDAGOGICI E METODOLOGICI

La lotta per i diritti umani in America Latina ha incorporato come strategia pedagogica l'"educazione popolare".

¹⁷ Nelle democrazie formali lo Stato crea i suoi meccanismi per i diritti umani. Sorge il "Difensore del popolo" e i "Difensori dell'infanzia, degli anziani, dei giovani". Tutto ciò nella logica dell'alleviamento della povertà, che ha come scopo di mitigare gli effetti perversi del sistema con azioni sociali di corto respiro.

¹⁸ Influenza dei movimenti sociali e della società civile organizzata nella presa di decisioni rispetto al disegno e applicazione delle politiche pubbliche, tanto a livello locale, che nazionale e internazionale.

¹⁹ Alternativa bolivariana de las Américas.

3.1 L'educazione popolare come proposta pedagogica e metodologica

L'educazione popolare può essere caratterizzata come una corrente pedagogica ispirata da Paulo Freire, che risponde a una grande molteplicità di pratiche sociali ed educative a seconda dei contesti, degli attori sociali e delle tematiche. In questo senso, come afferma Alfonso Torres²⁰, si tratta di un movimento educativo eterogeneo e in costruzione permanente.

Anche riconoscendo l'eterogeneità delle pratiche e la storicità nella costruzione del discorso dell'educazione popolare, lo stesso autore è riuscito a identificare un insieme di radici proprie e condivise sull'educazione popolare, "In sintesi, - dichiara Torres - arrivo ad affermare che l'educazione popolare può oggi essere intesa come un insieme di attori, pratiche e discorsi che si identificano intorno a delle idee centrali: il suo posizionamento critico di fronte al sistema sociale imperante, il suo orientamento etico e politico emancipatore, la sua opzione per i settori e i movimenti popolari, la sua intenzione di contribuire a che essi stessi si costituiscano in soggetti a partire dall'ampliamento della loro coscienza e soggettività e per l'uso dei metodi partecipativi, dialogici e critici"²¹.

Nella citazione è implicita una "metodologia", intesa come concezione dell'apprendimento e delle modalità apprenditive cui si riferisce l'educatore popolare per arrivare a conseguire gli obiettivi di emancipazione, tenendo conto dei soggetti e delle tematiche nelle situazioni e nei contesti particolari. La metodologia dell'educazione popolare si deve intendere come la strategia disegnata e applicata dall'educatore per riuscire a far sì che determinati attori, in determinati contesti, sviluppino la loro coscienza critica ed emancipatrice. La metodologia, come segnalava Paulo Freire, applica e concretizza in modo coerente una visione ideologica e pedagogica.

Essendo un'applicazione concreta, la metodologia dell'educazione popolare, più che un'applicazione meccanica, è una "costruzione" e un'arte. Si è discusso molto se esistano una o molte metodologie di EP. La risposta è che al di là delle sue molteplici applicazioni o aspetti, l'educazione popolare in America Latina condivide certe caratteristiche comuni²².

Parliamo di una metodologia che:

- ci fa "prima vivere le cose, sentirle, per poi teorizzarle". Che parte dalla realtà dei/delle partecipanti. Che integra le dimensioni: sentire-pensare-agire.
- Riscatta il valore pedagogico del gioco, dell'incontro, scommette sull'impatto pedagogico del sentimento, integra felicità e apprendimento.
- Si basa sull'interazione e sul convincimento che tutti e tutte hanno qualcosa da insegnare

²⁰ A. Torres, *Coordenadas conceptuales de la Educación Popular desde la producción del CEAAL (2000-2003)*, La Piragua, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, México 2004, p. 22.

²¹ Ibidem, p. 25.

²² R.M. Mujica, "La metodología de la educación en derechos humanos", *Revista IIDH*, Instituto interamericano de derechos humanos, San José de Costa Rica, 2002, pp. 352-360.

e, nello stesso tempo, da apprendere. "Nessuno apprende da solo, ma tutti apprendiamo da tutti".

- Insegna a "imparare a imparare", cioè sviluppa capacità per cercare le informazioni, organizzare le idee, riflettere, sintetizzare e costruire opinioni e conoscenze.
- Riduce le esposizioni lunghe e noiose per dar spazio alla partecipazione di tutti e di tutte, attraverso delle dinamiche, i giochi, il dialogo e il dibattito, che permetteranno di raccogliere opinioni, idee e sentimenti delle persone.
- Convinta che apprendiamo sbagliando, valorizza gli errori come fonte di futuri apprendimenti.

3.2 Varianti dell'educazione popolare nei diritti umani

La problematica dei diritti umani è stata un campo privilegiato di sviluppo dell'educazione popolare, come abbiamo appena detto. In questo senso condivide visioni e strategie con l'ampio movimento di educazione popolare. Senza dubbio, l'EP nei diritti umani ha avuto sviluppi specifici e in tanti casi inediti, tanto nel campo pedagogico che metodologico, che ora mettiamo in evidenza.

Pedagogia della resistenza

È stata sviluppata da Claudia Korol²³ e dalle Madri di Plaza de Mayo in Argentina. Il movimento di EP in Argentina ha dato continuità alla lotta contro le impunità dei crimini commessi durante la dittatura militare, senza mai rinunciare alle proprie esigenze di giustizia e punizione per i colpevoli. Sono già di conoscenza pubblica le permanenti *plantadas* realizzate dalle madri degli assassinati e scomparsi di fronte alla Casa del governo (Casa rosada). Il movimento si è articolato nelle lotte dei *piqueteros* per il diritto al lavoro e ha realizzato frequenti incontri e laboratori²⁴ sulle tematiche della sessualità, genere e soggettività. L'asse di riflessione lo costituisce la "resistenza" a un sistema sociale che ha usato come strategia smobilizzatrice la penetrazione nella coscienza e soggettività degli oppressi/e. Si tratta quindi di prendere coscienza di questa "guerra culturale" e sviluppare una resistenza attiva²⁵ delle persone oppresse ("femminizzazione della resistenza") cominciando a trasformare se stesse per avere maggiore incidenza nei movimenti di liberazione.

I laboratori, la battitura delle pentole, gli incontri, l'elaborazione/diffusione dei "Quaderni di educazione popolare" sono le loro principali attività e mezzi utilizzati.

²³ C. Korol, *Pedagogía de la resistencia*, América Libre-Ediciones Madres de Plaza de Mayo, Buenos Aires 2004.

²⁴ Cfr. *Taller sexualidades, géneros, subjetividades. La educación como práctica de la libertad*, Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo, Buenos Aires 2003. Cfr. *Revolución en las plazas y en las casas*, América Libre-Ediciones Madres de Plaza de Mayo, Buenos Aires 2004.

²⁵ *Revolución en las plazas y en las casas*, op. cit., pp. 7-11.

PER CHI BATTONO LE CASSERUOLE? ► ARGENTINA

Negli ultimi giorni del 2003, l'Argentina fu sconvolta da una crisi profonda politica e sociale, risultato dell'applicazione durante due decenni, delle politiche neoliberiste. Uno degli effetti di queste politiche è stato l'allargamento della povertà, della disoccupazione e, specialmente, della fame, con numerosi casi di morte per denutrizione, in un Paese considerato riserva mondiale di cibo. Il popolo Argentino, che fu già punito durante il periodo delle dittature con 30.000 morti e *desaparecidos*, ha sofferto nel periodo della "Democrazia neoliberale" la disoccupazione e la fame nei settori più poveri. Di fronte a questa situazione il popolo si ribella e mobilita, alzando barricate nelle strade (*piquetes*), occupando fabbriche e moltiplicando gli assembramenti e le riunioni.

Il testo che segue allude all'uso delle casseruole come metodo di coscientizzazione e mobilitazione contro le politiche neoliberiste. (Cfr. *Revolución en las plazas y las casas*, ed. Madres de Plaza de Mayo, Buenos Aires 2004, pp. 28-29).

"Il 19 e 20 dicembre 2003 hanno segnato il confine tra un Paese che era terminato e un nuovo Paese che ancora non è nato, ma che sta nascendo nel cuore medesimo del popolo che si rende protagonista della resistenza. La crisi del modello neoliberista mostrò la barbarie che coinvolgeva tutto un popolo. Si videro tuttavia anche le trame che ricostruivano le resistenze. Nel movimento di ribellione che si manifestò in quei giorni di dicembre, il simbolo fu la casseruola. Casseruole battute contro la fame, la miseria, l'esclusione. Pentole battute contro lo stato di cose presente. Casseruole che mettono in gioco il sistema politico al grido di "che se ne vadano tutti!". Le pentole uscirono dallo spazio privato verso lo spazio pubblico. Se storicamente sono state uno dei simboli del soggiogamento delle donne, della loro reclusione nel dominio del privato, fu precisamente quando il modello neoliberista annichì le possibilità di esercizio del ruolo della donna in questo ambito, che la consegna femminista "il personale è politico" si generalizzò nella pratica di migliaia di donne che ignoravano la sua origine. Il personale è politico. Una pentola vuota è un'arma di denuncia. Un mestolo che viene usato come battente è un'arma di resistenza. Le donne guadagnarono le piazze e recuperarono il momento per essere protagoniste. Furono migliaia di donne quelle che in quei giorni crearono le assemblee di quartiere, quelle che si integrarono nei movimenti delle barricate, che occuparono le fabbriche e cominciarono a realizzare esperienze di autogestione operaia. Furono queste migliaia di donne che diedero un nuovo impulso ai sogni emancipatori, rendendo possibile rimettere nell'orizzonte pubblico la legittimità del desiderio, oppresso dalla dittatura. Il desiderio di tutte le libertà prese il suo tempo nelle esperienze di potere popolare sviluppate da allora in poi, che vanno alimentando distinti progetti emancipatori, in un'epoca di forti trasformazioni culturali".

Pedagogia della cittadinanza

Il diritto alla partecipazione e ai processi decisionali, negato dai regimi dittatoriali e

minimizzato nelle "democrazie controllate", è la componente centrale della Pedagogia della cittadinanza. Questa ha come obiettivo il "potenziamento" (*empowerment*) dei soggetti sociali, che sviluppano le loro capacità nella prospettiva di influire negli spazi di potere in modo che la maggioranza acceda all'esercizio pieno dei propri diritti. Così è possibile cambiare la tradizionale cultura politica *elitaria* e autoritaria in una cultura genuinamente democratica.

Il potenziamento della partecipazione civica si sviluppa in tutti gli spazi e livelli, nel macro e nel micro. Nel micro abbiamo le esperienze di "educazione per il potere locale", a livello macro questa partecipazione si fa effettiva nelle iniziative come "l'Assemblea costituente" e la "incidenza nelle politiche pubbliche".

Il brasiliano Pedro Pontual identifica come referente essenziale dell'educazione per la partecipazione cittadina la "pedagogia della gestione democratica".

Le sue caratteristiche sono²⁶:

- a** è una metodologia deliberativa, ossia, l'azione deve essere proporzionata alla possibilità effettiva dell'esercizio del potere decisionale sugli argomenti pubblici;
- b** deve stimolare pratiche di co-gestione (tra governo e comunità locali) sviluppando atteggiamenti di co-responsabilità e la pratica della cooperazione tra attori locali nella risoluzione dei problemi e nella costruzione di alternative;
- c** è una pedagogia del pubblico, della costruzione di un senso comune, a partire dalla costruzione di sfere pubbliche trasparenti e democratiche, in cui si esercita la deliberazione basata su criteri oggettivi, condivisi e impersonali;
- d** si realizza nel proprio esercizio di cittadinanza attiva, sviluppando la coscienza che prendersi cura del proprio e nostro municipio è un diritto (che include la co-responsabilità) e che quando è esercitato, le cose accadono;
- e** cerca forme di cittadinanza autonome e critiche, con capacità comunicativa e argomentativa per partecipare alle istituzioni della società civile, per esercitare associativamente il controllo sui governi e risolvere pacificamente e democraticamente i conflitti;
- f** facilita l'acquisizione di strumenti da parte degli attori della società civile e dei governi per nuove forme di esercizio del potere in cui la trasparenza delle azioni, la capacità di ascoltare, dialogare, riconoscere legittimità nell'altro, sono atteggiamenti indispensabili;
- g** facilita l'appropriazione di conoscenze tecnico-politiche che ampliano la capacità dei cittadini di agire come attori nella definizione e gestione delle politiche pubbliche;
- h** aumenta le conoscenze del territorio (quartiere, città, regione) e i loro diversi elementi di identità, facilitando l'azione integrata delle politiche pubbliche, la partecipazione e il controllo dei cittadini sopra di esse;
- i** sviluppa autostima, capacità di comunicazione e relazione interpersonale, motivando le persone a partecipare ad azioni collettive di creazione e di appropriazione di spazi pubblici;

²⁶ P. Pontual, *Educación popular y democracia participativa*, La Piragua, CEAAL, Panamá 2005, pp.10-11.

sviluppa i valori di solidarietà, giustizia, unione, rispetto dell'Altro, tolleranza, umiltà, speranza, apertura al nuovo, disponibilità al cambiamento, come elementi di un'etica universale che deve stare alla base delle azioni di educazione per una cittadinanza attiva e una democrazia partecipativa.

Per rendere effettiva questa pedagogia della cittadinanza è stata usata in America Latina una gran varietà di dispositivi e strategie metodologiche. Segnaliamo tra le altre la “negoziamento dei conflitti”²⁷, il “Bilancio partecipativo”²⁸, la “strategia dell'incidenza/errore”²⁹, il “teatro legislativo”³⁰. Molte delle tecniche create dagli educatori popolari sono relazionate alla partecipazione dei soggetti popolari nella costruzione di un potere alternativo e trasformatore.

IL BILANCIO PARTECIPATIVO COME SCUOLA DI CITTADINANZA ► BRASILE

Il Bilancio partecipativo è una metodologia sviluppata a partire dal 1989 nel Comune di Porto Alegre (Brasile) dal Partito dei lavoratori e da lì diffusa a tutto lo Stato del Rio Grande do Sul e in altri municipi brasiliani. Il processo del “Bilancio partecipativo” parte dalla raccolta delle necessità della popolazione, crea delle priorità e dibatte con le autorità politiche l'assegnazione delle risorse. Si tratta di un processo di partecipazione di massa attraverso assemblee che implica un alto grado di coscienza e di capacità di negoziare i consensi.

Cosa rende il Bilancio partecipativo (BP) un luogo di apprendimento? In primo luogo si tratta di un processo partecipativo che si sviluppa nel “nucleo duro” della pianificazione governativa. Una cosa è essere invitato o convocato per partecipare al miglioramento di una scuola o alla pulizia di un fiume, un'altra è avere la possibilità di argomentare e intervenire nelle decisioni che hanno a che fare con le priorità negli interventi del governo (...).

Un'altra caratteristica che distingue il BP come fatto politico e pedagogico importante è il suo livello di organizzazione e il coinvolgimento di un gran numero di persone. Nel 1999 parteciparono alla discussione 179.055 persone in tutto lo Stato del Rio Grande do Sul; nel 2000 furono 280.000; nel 2001 più di 400.000; nel 2002, 333.040 (...).

²⁷ È una metodologia che cerca di approssimare la situazione di conflitto di interesse tra diversi attori per costruire alternative dove tutti “guadagnano”. Cfr. X. R. Jares, *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*, Editorial Popular, Madrid 2002, pp. 125-156.

²⁸ D. Streck, *Educacao para um novo contrato social*, Ed. Vozes, Petrópolis 2003, pp.11-131.

²⁹ Il tema della partecipazione della società civile nelle politiche statali ha permesso di disegnare e applicare strategie di incidenza più influenti. Si considerano come condizioni di efficienza: partecipare con proposte concrete di cambiamento; articolare il locale col nazionale, il concreto col globale; articolare i diversi attori: organizzazioni, *opinion leader*, esperti, istituzioni pubbliche; mobilitare la società civile e coinvolgere i mezzi di comunicazione.

³⁰ Augusto Boal, teatrante brasiliano, sviluppò durante il suo mandato come consigliere del Municipio di Rio de Janeiro la metodologia del “teatro legislativo”, un'applicazione del “Teatro-Forum” a situazioni di costruzione di alternative a problemi e necessità concrete della gente, materia prima per convertirle e negoziarle come leggi municipali.

Il BP è un processo di educazione alla cittadinanza basato su tre elementi:

- a partecipazione popolare diretta del cittadino e della cittadina al governo;
- b controllo sociale esercitato dalla comunità sulla gestione pubblica;
- c possibilità di prioritizzare gli interventi del bilancio pubblico, indirizzando le risorse verso le politiche della salute, dell'educazione, dell'agricoltura orientata al finanziamento dei piccoli e medi produttori (...).

Dietro la proposta di BP sta il convincimento che si tratta di un mezzo per interpretare e apprendere a esercitare la cittadinanza attraverso una modalità di consultazione che permette di rompere coi padroni storici della nostra cultura clientelare e paternalistica (...).

Un'equipe di ricerca domandò a centinaia di persone partecipanti al BP: “Cosa si impara nel BP?”

Le risposte, con alcune variazioni, si inquadrano in queste categorie:

- a ampliamento e costruzione della conoscenza;
- b scoperta della forza e del potere derivante dalla partecipazione;
- c processo di produzione del consenso o decisionale;
- d importanza dell'unione, del collettivo e della solidarietà³¹.

Pedagogia della differenza

Questa variante dell'EP mette enfasi sul fatto che uguaglianza dei diritti implica necessariamente riconoscere come un diritto fondamentale il “diritto alla differenza”. Essere differenti sotto l'aspetto culturale, sessuale, generazionale, nelle capacità fisiche o intellettuali, è stato, ed è ancora, nelle società latinoamericane, motivo di discriminazione ed esclusione. La cultura che abbiamo ereditato è *élitaria* e autoritaria, razzista, patriarcale e adultista. La stessa EP, pur essendo critica verso questa cultura, non ha potuto, al momento, costruire una pedagogia e metodologia che dia conto di tale diversità. Il discorso illuminista che valorizzò la razionalità, anche se critica, come l'espressione suprema dell'essere umano, fu un velo che impedì di vedere e ascoltare la pluralità di facce e suoni dell'Altro³².

I cambiamenti che oggi sperimentiamo verso società più tolleranti e aperte alla diversità, e gli stessi cambiamenti nella proposta dell'EP, sono stati possibili grazie alla insurrezione dell'Altro, attraverso movimenti come il movimento indigeno di Abya Yala (nome originario dell'America), di resistenza ai 500 anni dall'arrivo dei colonizzatori europei, i movimenti femministi nelle loro differenti varianti, le ribellioni giovanili. L'esplosione delle identità ebbe anche un impatto sull'EP, che arricchì la sua proposta con l'etno-educazione, l'educazione interculturale bilingue (EIB), l'educazione anti-sessista, la pedagogia dell'anziano...

La pedagogia della diversità vuole non solo riconoscere questa pluralità di identità e il diritto

³¹ D. Streck, op. cit., pp. 111-131.

³² Cfr. B. Fernández, *La educación popular y los desafíos de la diversidad cultural*, Cenprotac, La Paz 1999.

alla differenza ma anche incorporarlo come asse fondamentale nei processi di insegnamento/apprendimento. La sfida della diversità è ideologica, ma anche pedagogica e metodologica. Cultura, genere sono temi, ma anche modi di essere e di guardare al mondo, di agire e comunicare. Sono identità, soggettività e questo permea profondamente l'atto di apprendere. La pedagogia della diversità, dal lato metodologico, lavora su tutte le esperienze vitali, la quotidianità, la soggettività. L'investigazione qualitativa e la IAP³³, la sistematizzazione delle esperienze³⁴, il dialogo dei saperi³⁵, la decostruzione³⁶ sono le strategie metodologiche più importanti.

LA DIVERSITÀ SFIDA ALL'EDUCAZIONE POPOLARE: APPUNTI METODOLOGICI. ESPERIENZA DEL CENTRO DE PROMOCIÓN DE TÉCNICAS DE ARTE Y CULTURA (CENPROTAC) ▶ BOLIVIA

“Non si sono sbagliati gli esclusi di ieri e di oggi nel sognare un mondo migliore, dove i diritti umani siano rispettati, dove il bene di tutti sia la condizione del bene particolare di ognuno, e il bene di ognuno la condizione perché si dia il bene di tutti. L'educazione popolare è stata e continua a essere una possibilità che ci sia giustizia e speranza per milioni di latinoamericani, uomini e donne, indigeni, meticci, neri, bianchi... Oggi l'EP si sente interpellata dall'esplosione delle diversità, che supera visioni omogeneizzatrici del passato (visione operaia e classista).

E come attuarla? Pensiamo in essenza a un'educazione che assuma la differenza (e la vita e il corpo sono principi di differenza) come principio ispiratore e metodo di lavoro. Questo significa, per tutti gli educatori popolari, articolare al già conosciuto circolo dialettico (“pratica-teoria-pratica”, “azione-riflessione-azione”) il meno conosciuto “circolo della diversità”: molteplicità-unità-molteplicità. Tutto ciò “contestualizzato”, come dire confrontato a una realtà problematica, come la violazione dei diritti umani, che è ora di superare, e che è ri-

³³ La Ricerca qualitativa, particolarmente etnografica, è ampiamente utilizzata in America Latina. Una sua variante, la Ricerca-Azione partecipativa (IAP), ha avuto molti e diversissimi sviluppi nel nostro continente. Il principale attore è Orlando Fals Borda, sociologo e educatore colombiano, autore di: *Crítica y política en las ciencias sociales* (1978), *Conocimiento y poder popular* (1986), *Acción y conocimiento. Cómo romper el monopolio con Investigación-acción participativa* (1991).

³⁴ La sistematizzazione delle esperienze allude al processo mediante il quale gli attori di un'esperienza o progetto arrivano a ricostruirla e interpretarla, generando conoscenza e apprendimento utili per migliorarla. Cfr. O. Jara, *Para sistematizar experiencias*, Centro de estudios y publicaciones Alforja, San José de Costa Rica 1994. S. Martinic, “Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación y acción social”, *Revista Aportes*, n. 32, pp. 15-40, Bogotá 1987. D. Palma, “La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina”, *Papeles del CEAAL*, n. 3, Santiago de Chile 1992.

³⁵ “El diálogo de saberes” (Germán Mariño) o “negociación cultural” (M.R. Mejía) è una metodologia interculturale che partendo dal rispetto del sapere dell'Altro, crea condizioni per costruire assieme alternative di azione. “Ogni soggetto arriva ai processi di educazione popolare con la sua propria immagine del mondo (soggettiva-collettiva), con la sua “struttura previa”, come punto di partenza per confrontare ciò che sa con quelli che ne sanno di più. In questa tensione avviene un processo di identificazione di visioni condivise, costruendo la differenza attraverso una chiara negoziazione”.

³⁶ La decostruzione è un processo metodologico che, a partire dallo svelamento degli elementi che occultano il potere nelle persone, gruppi e istituzioni, rompe le sicurezze e apre la porta a proposte su “quello che può essere”.

▶ conosciuta come tale dai soggetti popolari.

Nel nostro lavoro educativo con differenti settori popolari (indigeni, donne, giovani dei quartieri poveri, *leader* contadini...) abbiamo sistematizzato, come educatori popolari, il seguente itinerario metodologico:

- 1 accettazione della diversità, dell'Altro, che appare sotto diverse forme come la pelle, l'età, il sesso, la cultura... e accettazione di una persona nella sua identità e radici (auto valorizzazione). Questa accettazione dell'Altro non come “totalmente altro” ma come “complementare”, che può arricchire la mia esistenza e il mio progetto. È il momento “etico”.
- 2 Riconoscimento e approfondimento del lato “diverso” dell'Altro. Non basta accettare l'Altro nella sua differenza (tolleranza) ma bisogna impegnarsi nel conoscere meglio questa differenza attraverso un atteggiamento investigativo. Non si tratta nemmeno della semplice curiosità oggettivante dell'Altro, ma di simpatia. Non è possibile conoscere il lato differente dell'Altro senza riconoscere allo stesso tempo il lato comune che abbiamo entrambi. È il “momento dello scambio”.
- 3 Identificazione di uno o più progetti comuni. Questo vuol dire impegnarsi in una direzione, nel costruire qualcosa assieme, che permetta di risolvere un problema o migliorare una situazione. È il “momento politico” orientato alla trasformazione e al cambiamento.
- 4 Recupero dalla diversità elementi per il progetto. In effetti costruire qualcosa uniti significa partire dal diverso, ma anche valutare ciò che può bloccare questo processo e superarlo. È il “momento pedagogico” per eccellenza, in quanto processo di interazione tra differenti che apportano contributi a partire dalla loro differenza, al progetto comune.

Questi “momenti” non hanno necessariamente una sequenza temporale, ma si incrociano e si mescolano uno con l'altro.

In quanto agli strumenti (metodi e tecniche) si è utilizzata l'ampia esperienza degli educatori popolari, arricchita con le molteplici forme di apprendimento proprie dei differenti soggetti con cui si è lavorato”.

Educazione per la pace

L'educazione per la pace sorge in America Latina come risposta alla violenza generata dai conflitti armati (Colombia, Guatemala, Nicaragua) con le sequenze di morte e fuga della popolazione civile. Si relaziona anche ad altre forme di violenza fisica e psicologica come la tortura o la violenza intra-familiare. Denominazioni simili sono la “pedagogia della nonviolenza” e la “pedagogia del conflitto”.

In questo quadro pedagogico si enfatizza la denuncia di situazioni strutturali così come interpersonali di violenza, come la povertà, la guerra, il dominio di un essere umano sull'Altro

(la schiavitù, il machismo...) e si promuovono i valori della nonviolenza attiva, del dialogo, della dignità di ogni essere umano, della giustizia e della solidarietà.

Dal lato metodologico, l'educazione per la pace enfatizza la metodologia del dialogo, la negoziazione dei conflitti, i metodi e le tecniche "cooperative" e non competitive, così come uno stile di comunicazione aperto che non giudica o pre-giudica l'Altro.

LABORATORI PER LA COSTRUZIONE DI UN MODELLO DI ACCOGLIENZA INTEGRALE PER VITTIME E SOPRAVVISSUTE ALLA VIOLENZA SESSUALE ▶ BOLIVIA

IPAS-Bolivia è una ONG dedicata a promuovere i diritti sessuali e riproduttivi delle donne. A partire da un'inchiesta che mostra la gravità ed estensione degli episodi di violenza sessuale in Bolivia (2003), essa decide di avviare un progetto che permetta di accogliere le vittime di violenza costruendo un modello di accoglienza integrale attraverso laboratori partecipativi con le istituzioni coinvolte nel tema (autorità politiche, polizia, giudici, personale sanitario e operatori sociali).

Il processo metodologico è stato sviluppato in tre fasi.

Nella prima fase venne realizzato un Laboratorio nazionale coi decisori dello stato (Corte suprema di giustizia, Vice ministero della donna, Ministero della salute, Comando di polizia). Attraverso lezioni e riflessioni, con l'aiuto di video su testimonianze di vittime della violenza sessuale, si presentò la proposta del modello di accoglienza per una discussione e una raccolta di contributi attraverso un dialogo aperto con l'*équipe* di IPAS-Bolivia. Una commissione elaborò il documento finale sulla base dei suggerimenti di tutti i partecipanti. Il documento fu un atto di impegno per convertire il modello in una politica statale.

Nella seconda fase si portarono a termine dei laboratori dipartimentali (La Paz-El Alto, Santa Cruz-Montero e Chuquicasa-Sucre) dove la problematica della violenza sessuale era più acuta, con l'obiettivo di poter analizzare il cammino critico che vivono le vittime e le sopravvissute alla violenza sessuale e concertare la viabilità di una strada efficace, efficiente e integrale delle vittime, che contempli gli aspetti umani, medici, psichici e legali. Si lavorò in base a casi che furono analizzati in gruppi multidisciplinari e intersettoriali, si identificarono servizi e istituzioni che avrebbero potuto intervenire e si arrivò ad accordi di coordinamento per rendere efficace questa accoglienza.

Terza fase: laboratori operativi destinati ad attuare i percorsi critici costruiti nelle concertazioni dipartimentali, fornendo strumenti concettuali, tecniche e tecnologie al personale coinvolto nell'accoglienza, per rendere possibile un'accoglienza specializzata, integrale e di qualità alle vittime e sopravvissute alla violenza sessuale, dal lato umano, medico, psichico e giuridico.

Alla fine di tutto questo processo si realizzarono accordi tra le istituzioni per garantire l'applicazione di questo modello nei luoghi indicati.

Pedagogia della tenerezza

Questo approccio risponde alla necessità di lavorare con esseri umani in situazioni estreme di prostrazione, frutto della violazione sistematica dei loro diritti: è la situazione dei bambini/e di strada, dei bambini/e lavoratori nelle miniere, nelle fabbriche o nei lavori di strada come lustrascarpe, *voceadores* (quelli che urlano le fermate dei minibus). Ma è anche la situazione delle donne picchiate, violentate; delle persone con disabilità fisiche, mentali o psicologiche; degli anziani; degli indigeni che migrano nelle città senza un lavoro; dei drogati, degli alcolisti, ecc...

Questa situazione di vulnerabilità obbliga a un trattamento educativo molto speciale, che è giustamente la "pedagogia della tenerezza", cioè l'arte di educare e di insegnare con amore-gentilezza, con sensibilità, che evita di ferire, che cerca di trattare ognuno come persona, come essere valido, unico, individuale, irripetibile. Il suo *focus* è la costruzione e ricostruzione dell'autostima, come passo iniziale alla presa di coscienza e all'azione trasformatrice³⁷. Esso richiede dall'educatore un atteggiamento di affetto, compassione, simpatia, fede e dedizione all'Altro. Un atteggiamento, in sintesi, di "comprensione"³⁸. Qui la pedagogia e la terapia si danno la mano: attenzione e apprendimento si integrano.

"L'omnibus di El Abroyo" (Uruguay)

"L'omnibus di El Abroyo", esperienza di accoglienza ai bambini/e e adolescenti della strada (detti *gurises*), realizzata da un'*équipe* di educatori in Uruguay, ci illustra l'aspetto originale della metodologia con settori vulnerabili della società latinoamericana.

Tenendo conto che il lavoro effettivo nelle situazioni di strada è molto diverso dal lavoro in aula, che è necessario iniziarlo costruendo una relazione pedagogica di avvicinamento, amicizia e conoscenza profonda del luogo in cui vivono i *gurises*, attraverso l'inserimento, l'osservazione e il dialogo permanente; che l'ambiente dei *gurises* è mutevole, nomade e che il gioco rappresenta il mezzo principale di comunicazione e apprendimento, il gruppo di educatori/trici optò per una proposta metodologica appropriata: "l'omnibus di El Abroyo"³⁹.

"Pretendiamo che l'omnibus sia uno spazio che contiene delle situazioni, degli affetti, dei tempi, dei limiti, dei vissuti... Una strategia seduttiva ... per l'attrazione dell'andare, del movimento... una proposta mobile e itinerante che si adegui alle necessità e realtà dei *gurises*; di fronte a

³⁷ "Quello che cerca la gentilezza e l'affetto è dare sicurezza all'Altro: che lo si ama e che lui lo percepisca. Solo così questa creatura potrà riconoscere, senza timore, le sue debolezze, la sua situazione di marginalità, e sentirsi capace di fare, di costruire, di cambiare. Cfr. Alejandro Cussianovich, *Apuntes para una pedagogía de la ternura*, Istituto peruano de educación en derechos humanos, Lima 1990".

³⁸ "Comprendere l'Altro significa, in primo luogo, accettarlo e aiutarlo come essere corporeo, nelle sue necessità biologiche e affettive: cibo, bevande, riparo, vestito, valorizzazione, affetto, tenerezza. Ma comprendere significa anche essere tollerante con le sue idee e solidale coi suoi progetti. Comprendere l'Altro, in modo speciale, significa aiutarlo a costruire i propri progetti di vita, a costruire il suo futuro", Cfr. B. Fernández, *El educador, amigo y mediador*, INFE/CEE, La Paz 1998, pp. 55-56.

³⁹ P. Ubilla, *El omnibus de El Abroyo. Un recorrido con los gurises en situación de calle*, MFAL/IEP El Abroyo, Montevideo 1998, pp. 76-77.

una realtà mutevole, di fronte a una popolazione plastica che si accompagna al deambulare dei bambini/e e degli adolescenti e che sia, in qualche modo, compagna di viaggio. Un mezzo di implementazione metodologica che gioca con l'innovatore e il creativo e permette un certo maneggio-controllo di variabili condizionali del contesto, per poter sviluppare, in questo ambito protetto, meno imprevedibile della strada, un processo di relazione educativa. Una scommessa alla risignificazione coi *gurises*, costruire dalla propria strada e non fuori da essa, la possibilità di un'alterazione: un luogo distinto; rompere il tetto della strada. Verso la società, mostrare e convalidare con risultati una faccia diversa di questi *gurises*".



**LE METODOLOGIE INFORMALI
IN AFRICA SUBSAHARIANA**

3



LE METODOLOGIE INFORMALI IN AFRICA SUBSAHARIANA

A cura di Flaminia De Agostini

Dal 1990 il tema dell'educazione è stato discusso in importanti conferenze internazionali tenute in Europa e nei Paesi del sud del mondo. In particolar modo, nel luglio del 1997 si è tenuta ad Amburgo la quinta Conferenza internazionale sull'educazione degli adulti (CONFINTEA), che ha portato alla stesura della Dichiarazione di Amburgo. In essa si legge un'interessante definizione del tema discusso: "L'educazione degli adulti indica l'insieme dei processi di apprendimento, formali o altri, grazie ai quali gli individui considerati come adulti nella società alla quale appartengono sviluppano le loro attitudini, arricchiscono le loro conoscenze e migliorano le loro qualifiche tecniche o professionali o le riorientano in funzione dei propri bisogni e di quelli della società. L'educazione agli adulti ingloba a sua volta l'educazione formale e l'educazione permanente, l'educazione non formale e tutta la gamma di possibilità di apprendimento informale e occasionale esistente in una società educativa multiculturale dove le dinamiche fondate sulla teoria e sulla pratica hanno il loro posto"¹.

Negli articoli si legge inoltre l'importanza attribuita a programmi che tengano conto della cultura di appartenenza dei soggetti coinvolti, dei diversi contesti sociali e che sensibilizzino su temi importanti come le malattie (in particolare l'HIV/AIDS), la tolleranza culturale e lo statuto delle donne. Il ruolo dello Stato rimane in primo piano, ma necessita anche una cooperazione con il settore privato e con quello associativo.

Nel 1999 si sono tenute nei cinque continenti molte conferenze per fare il punto sulla situazione dell'educazione degli adulti, rispetto agli obiettivi posti nel 1990 alla Conferenza di Jomtien sull'educazione per tutti. La conferenza relativa all'Africa subsahariana si è svolta nel dicembre 1999 a Johannesburg, in Sudafrica, intitolata "L'educazione per la rinascita dell'Africa nel XXI secolo". Il presidente della conferenza, Thabo Mbeki, ha dichiarato nel suo discorso di apertura che "se il prossimo secolo dovrà essere quello dell'Africa, del progresso economico e sociale del popolo africano, caratterizzato dalla pace e dagli sviluppi durevoli, allora il successo di questa impresa dipende dal successo dei nostri sistemi educativi"².

La conferenza fornisce un quadro delle diverse situazioni educative africane. In linea generale, la maggior parte dei bambini e delle bambine può accedere alle strutture scolastiche solo nelle aree urbane e solo se privilegiati economicamente. Se si tiene conto delle stime fornite dai singoli paesi dell'Africa subsahariana, tra il 1990 e il 1998 il tasso di scolarizzazione dei bambini è aumentato del 9%, arrivando così a un tasso del 56%, mentre per quanto riguarda le bambine l'aumento è stato del 7%, con un tasso di scolarizzazione del 48%. Tuttavia, queste cifre coprono

¹ *Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes*, cfr. www.unesco.org/education/ie/confintea/pdf/con5fra.pdf.

² *Education pour tous. Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, L'éducation pour la renaissance de l'Afrique au XXIe siècle. Adopté lors de la Conférence de l'Afrique subsaharienne sur l'Education pour tous. Johannesburg, Afrique du Sud, 6-10 décembre 1999.* Cfr. www.unesco.org/education/efa/fr/wef_2000/regional_framework/frame_africa.shtml.

grandi disparità tra una regione e l'altra. Nei Paesi che si affacciano sull'Oceano Indiano, sia i maschi che le femmine hanno raggiunto un tasso di scolarizzazione superiore al 70%. I progressi più notevoli sono avvenuti nell'Africa dell'est (a eccezione della Somalia) dove il 60% dei maschi e il 50% delle femmine frequentano almeno la scuola elementare obbligatoria, con un aumento rispettivamente del 27% e del 19% tra il 1990 e il 1998. I dati provenienti dall'Africa centrale sono molto poco attendibili a causa dei numerosi conflitti che ostacolano i processi di educazione e la raccolta dei dati. Su un totale di 41 milioni di bambini e bambine in età scolare che non accedono all'educazione, il 56% è rappresentato dalle femmine. Mentre in Africa australe l'uguaglianza tra femmine e maschi è più rispettata, all'estremità sud del Sahara si verificano forti discrepanze, visto che il tasso di scolarizzazione femminile corrisponde a malapena alla metà del tasso di quella maschile. Generalmente, là dove il tasso di scolarizzazione è alto si nota un'uguaglianza tra maschi e femmine, mentre un tasso di scolarizzazione basso ha come conseguenza la discriminazione delle bambine per l'accesso all'educazione³.

Per far fronte a questa situazione è necessario mettere in pratica alcune strategie quali:

- un accesso più rapido all'educazione, favorendo l'uguaglianza attraverso la discriminazione positiva nei confronti di bambine e donne;
- l'impiego di insegnanti provenienti dalla comunità dove insegnano;
- la fornitura di materiali didattici e manuali scolastici a prezzi abbordabili;
- il ricorso alla lingua materna come lingua di insegnamento;
- statistiche e una gestione dei dati che permettano una pianificazione e una valutazione;
- sviluppo di strategie di educazione alternative non formali al fine di coinvolgere i bambini, i giovani e gli adulti svantaggiati.

Dal 26 al 28 aprile 2000 si è svolto a Dakar, Senegal, il Forum mondiale sull'educazione intitolato: "L'Educazione per tutti: mantenere i nostri impegni collettivi"⁴.

Nel corso del Forum sono stati passati in rassegna i progressi fatti in termini di educazione nei cinque continenti e sono stati fissati nuovi obiettivi, noti come i 6 obiettivi di Dakar:

- 1 espandere e migliorare le cure e l'educazione per l'infanzia, specialmente per le bambine e i bambini più vulnerabili e svantaggiati;
- 2 assicurare che entro il 2015 tutti i bambini, in particolar modo bambini in circostanze difficili e quelli appartenenti a minoranze etniche, abbiano accesso a un'educazione primaria obbligatoria, completa e gratuita di buona qualità;
- 3 assicurare che i bisogni educativi di tutti, giovani e adulti, siano soddisfatti attraverso un accesso equo a programmi educativi appropriati;

³ Ibidem.

⁴ Forum mondial sur l'éducation, Dakar 26-28 aprile 2000. Cfr. www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/dakfram_fr.shtml.

- 4 raggiungere il 50% di aumento del tasso di alfabetizzazione adulta entro il 2015, specialmente delle donne, e permettere un accesso equo all'educazione di base e continua per tutti gli adulti;
- 5 eliminare le disparità di genere nell'educazione primaria e secondaria entro il 2005 e raggiungere la parità tra i sessi nell'ambito educativo entro il 2015, con una particolare attenzione ad assicurare alle ragazze un pieno ed equo accesso ai sistemi scolastici e una riuscita nell'educazione di base di buona qualità;
- 6 migliorare tutti gli aspetti della qualità dell'educazione e assicurare il successo di tutti, di modo che obiettivi riconosciuti e misurabili siano raggiunti da tutti, specialmente nel leggere, scrivere e nel calcolo.

1. L'EDUCAZIONE IN AFRICA SUBSAHARIANA

L'Africa subsahariana è composta da scenari molto diversi tra loro dove l'educazione formale, intesa come sistema scolastico, ha difficoltà a raggiungere tutta la popolazione bisognosa di educazione. Per questa ragione esistono in tutto il continente metodologie cosiddette alternative, non formali. La prima in ordine di presentazione è la metodologia REFLECT (*Regenerated freirean literacy through, empowering community techniques*), basata sul lavoro del pedagogista brasiliano Paulo Freire, applicata in molti Paesi quali l'Uganda, il Mali, il Burundi, lo Zambia e la Tanzania. È un approccio di tipo collettivo che muta da situazione a situazione per alfabetizzare la popolazione attraverso il trattamento delle problematiche presenti sul territorio.

Una fra queste è la discriminazione delle donne, la quale viene affrontata attraverso diversi laboratori miranti a modificare le miscredenze popolari e le abitudini ereditate.

Le attività dell'UNESCO permettono una pubblicizzazione della grave situazione africana attraverso l'intervento dei suoi ambasciatori: persone famose che portano conforto alle bambine e ai bambini emarginati e che permettono la mobilitazione di grandi aziende per forniture sportive e scolastiche. Il teatro è uno strumento utilizzato principalmente per affrontare il tema dell'HIV/AIDS attraverso seminari rivolti sia ai bambini che agli adulti, attraverso la messa in scena di situazioni tipo e l'analisi dei comportamenti dettati dalle regole della società. La drammatizzazione permette di comprendere profondamente le dinamiche che scaturiscono da questa piaga della società africana.

Infine, il centro Kufunda, nello Zimbabwe, è un esempio di comunità discente dove le conoscenze e le metodologie di una convivenza fruttuosa e pacifica vengono trasmesse tra tutti i partecipanti, attraverso tecniche partecipatorie e di condivisione.

1.2 Il metodo REFLECT

Il metodo REFLECT parte dalla teoria della coscientizzazione di Paulo Freire e si concentra sull'importanza

del dialogo, dell'azione, della sensibilizzazione, della cooperazione e dell'autonomia (cfr. cap. 1). I gruppi che lavorano con questo metodo vengono invitati a confrontarsi sulle sfide poste dallo sviluppo e a cercare soluzioni per superarle. L'alfabetizzazione e il potenziamento delle capacità di calcolo e di logica vengono indicati come mezzi fondamentali per il miglioramento delle proprie condizioni economiche, oltre che culturali, e per il raggiungimento della propria autonomia. Basandosi sul dialogo e sullo scambio di idee e opinioni, il REFLECT permette di affrontare con i gruppi vulnerabili qualsiasi tipo di tematica, creando i presupposti per la problematizzazione e il successivo superamento di situazioni di disagio o conflitto.

Tuttavia, affinché il metodo REFLECT sia realmente di supporto alle realtà alle quali si riferisce, occorre che vengano attivati una serie di fattori esterni e interni, che non sempre è facile far funzionare. Innanzitutto, le organizzazioni che lavorano con la metodologia REFLECT necessitano di un ampio sostegno sociale e dell'appoggio della società civile; in secondo luogo, i formatori devono conoscere perfettamente il contesto in cui si muovono, in modo da utilizzare un linguaggio chiaro e idoneo, che tenga conto delle condizioni sociali del luogo in cui agiscono e degli effetti che le attività pianificate possono produrre. Infine, i Paesi dove tale metodo viene applicato devono assicurare finanziamenti adeguati e il coinvolgimento del Ministero della cultura e dell'educazione, dal momento che il REFLECT richiede investimenti considerevoli, al fine di reclutare il personale adeguato e sostenere i progetti di creazione di guadagno. I governi, inoltre, devono essere consapevoli della mancanza di efficacia di metodologie educative là dove, accanto a interventi di tipo educativo, non vengano apportate anche riforme sanitarie, agricole e culturali.

Il metodo REFLECT viene utilizzato in molti Paesi dell'Africa, come il Mali, il Burundi, lo Zambia e la Tanzania.

TANZANIA

In Tanzania, subito dopo l'indipendenza nel 1962, il governo adottò il Modello di educazione fondamentale, di cui l'UNESCO si fece promotore tra il 1946 e il 1964. L'educazione di base degli adulti si limitava all'acquisizione delle competenze nella lettura e nella scrittura per il più alto numero di persone possibile, senza tener conto dei diversi bisogni, interessi e tratti culturali specifici. Al momento dell'indipendenza, l'85% della popolazione era analfabeta, rispettivamente l'80% degli uomini e il 98% delle donne (*Nationalist newspaper*, 24 agosto 1967). Nel 1993, il governo creò il "Progetto dell'educazione di base degli adulti integrata nella comunità" (ICBAE – *Integrated community based adult education*), per promuovere un'educazione di base durevole, destinata agli adulti e ai giovani che avevano interrotto gli studi scolastici. Venne sviluppato un approccio comunitario, centrato sul soggetto discente, e furono selezionati 4 quartieri per la fase pilota (Kiroka a Morogoro, Kishinda a Mwanza, Soni a Tanga e Sembeti a Kilimanjaro). Riconoscendone l'impatto positivo in altri Paesi, la Tanzania adottò il metodo REFLECT nel 1998, applicandolo nelle regioni pilota. Lo stesso anno, *Action Aid Tanzania* attuò in due distretti rurali (Kigoma Rural e Liwale)

▶ un programma a lungo termine di educazione comunitaria, della durata di 4 anni, dal 1998 al 2002, intitolato Educazione di base al livello comunitario (CLBE - *Community level basic education*).

Lo scopo del progetto di Educazione di base al livello comunitario era di migliorare l'accesso dei gruppi vulnerabili all'educazione di base, mediante l'introduzione di iniziative educative complementari e flessibili legate al sistema scolastico formale della Tanzania. I corsi di alfabetizzazione di base e la formazione nelle competenze funzionali erano rivolti a persone di età compresa tra i 15 e 50 anni e, in special modo, a donne e ragazze. L'approccio REFLECT per l'alfabetizzazione degli adulti rappresentava uno degli elementi del progetto di Educazione di base al livello comunitario, concepito come uno strumento di sviluppo volto a facilitare l'insegnamento delle "3R" (*reading, riting, rithmetic*: leggere, scrivere e far di conto) e a permettere alle comunità di comprendere le potenzialità del proprio sviluppo. I circoli REFLECT, che rappresentavano i nuclei a partire dai quali identificare e affrontare i problemi delle comunità dei villaggi, avevano anche lo scopo di favorire la discussione e l'apprendimento relativi a questioni pratiche e importanti nella vita delle persone.

I circoli REFLECT si moltiplicarono, facendo aumentare il numero di partecipanti e accrescendo l'interesse dei funzionari dell'Educazione. Nel dicembre 2002 esistevano circa 52 circoli REFLECT con 1324 studenti e 64 animatori.

I membri di ogni circolo REFLECT, diretto da un comitato di circa 5 persone, si riunivano almeno due volte a settimana, per due ore; alcuni circoli intrapresero progetti di agricoltura, di giardinaggio, di falegnameria, di fabbricazione di mattoni e di allevamento di capre da latte e di pollame.

Nelle comunità dove è stato applicato, malgrado le difficoltà, il metodo REFLECT ha dato molti risultati positivi.

- I circoli REFLECT sono diventati il luogo centrale di discussione dei problemi della comunità, quali l'acqua, le strade, la fertilità dei suoli, la salute e l'AIDS, l'agricoltura e i fattori di povertà.
- Sono state create iniziative utili a un incremento economico su piccola scala. Queste hanno permesso di esaminare delle azioni collettive efficaci che non si sarebbero sviluppate altrimenti nelle regioni del progetto pilota, il cui stile di vita era caratterizzato da una tendenza migratoria.
- Sono diminuite le disparità tra sessi dei membri che partecipavano ai programmi; le famiglie hanno imparato a dividere i ruoli e a fare dei progetti insieme; le donne hanno iniziato a partecipare alle riunioni e a parlare in pubblico, molte di loro sono nelle condizioni di partecipare efficacemente alle discussioni, di lottare per ottenere posizioni da dirigenti e di farsi ascoltare.
- È aumentata la consapevolezza di se stessi e del proprio ruolo nella società. Come ha notato un partecipante del progetto REFLECT in Tanzania: "Il metodo REFLECT ci ha effettivamente aperto gli occhi. Ci ha fatto cambiare atteggiamento e ha

modificato il nostro modo di vedere le cose. Adesso sappiamo che possiamo fare molte cose per noi stessi invece di aspettare che il governo se ne prenda carico al posto nostro”.

Accanto agli effetti positivi scaturiti dal metodo REFLECT sono emerse anche alcune criticità:

- durata del finanziamento e sostenibilità del progetto: l'esperienza ha dimostrato che un gran numero di progetti finanziati da donatori si fermano appena il finanziamento viene ridotto o ritirato.
- Accettazione e appropriazione del progetto da parte dei beneficiari: i membri delle comunità non sempre si sono sentiti di essere veramente pronti ad assumersi la responsabilità di mandare avanti il progetto.
- Scarsa ampiezza delle aree investite dal programma: sono state portate avanti attività su una scala troppo piccola per avere un impatto serio sulla povertà. Affinché il metodo REFLECT, in quanto strumento di sviluppo, dia dei risultati positivi, i partecipanti devono passare a progetti più vasti.
- Poca fiducia nell'alfabetizzazione. I partecipanti ai circoli REFLECT apprezzavano il valore dell'alfabetizzazione, ma avevano contemporaneamente l'impressione che questa non avrebbe risolto da sola i problemi pressanti e ritenevano più urgente imparare a concepire e a gestire dei piccoli progetti di creazione di guadagno.

2. EMPOWERMENT E CONDIZIONE FEMMINILE IN AFRICA

In molte regioni dell'Africa sono le donne a provvedere alle famiglie e ai villaggi, oltre al lavoro nei campi si occupano dell'approvvigionamento d'acqua, della vendita di benzina e della cura della casa e dei bambini. Malgrado il ruolo fondamentale che ricoprono per la società, la maggior parte delle donne e delle bambine continua a essere vittima di discriminazione e a vedersi negato l'accesso al sistema educativo. Per tale ragione, è necessario valorizzare quei programmi educativi che promuovono l'alfabetizzazione, combattono la discriminazione e permettono alle donne di inserirsi nel mondo del lavoro. In questo contesto, le metodologie partecipative e informali possono essere uno strumento valido per incidere su pregiudizi e tradizioni difficili da superare.

L'UNESCO ha utilizzato il mezzo radiofonico per sensibilizzare e informare la società civile africana sulla discriminazione di genere e sulla difficile condizione di donne e bambine in Africa.

Gli educatori locali formati dall'UNESCO si occupano di alfabetizzare i produttori di programmi radiofonici di diversi Paesi, attraverso l'organizzazione di corsi di formazione, in cui vengono promossi programmi educativi su tematiche legate alla discriminazione di genere e all'*empowerment* delle donne. Nell'ambito dei corsi di formazione, i partecipanti scrivono

e illustrano piccoli racconti, oppure producono copioni per programmi radiofonici, che utilizzeranno poi nel loro lavoro quotidiano. Questi brevi racconti parlano della vita della gente comune africana, in un linguaggio facilmente comprensibile. Libere da ogni termine tecnico e di facile comprensione, piene di colore locale, queste storie illustrate hanno ottime probabilità di essere lette. Oltre a facilitare le competenze legate alla lettura e alla scrittura, i racconti aiutano donne e uomini a riflettere sulle situazioni che si trovano ad affrontare quotidianamente e a esplorare modi alternativi di agire. Le storie sul trasporto dell'acqua permetteranno agli uomini di riconoscere la fatica che le donne devono compiere ogni giorno per approvvigionare le proprie famiglie e proporranno soluzioni pratiche al problema, come, ad esempio, acquistare un mulo per trasportare l'acqua.

La collaborazione tra le radio e i programmi educativi volti all'alfabetizzazione si è rivelata molto efficace e ha favorito la costituzione di veri e propri *format* radiofonici. Sembra chiaro che la collaborazione tra esperti di sviluppo, insegnanti e media rappresenti un enorme potenziale per raggiungere gli scopi interdipendenti, quali l'*empowering* delle donne, la diminuzione dell'analfabetismo e l'incoraggiamento allo sviluppo economico.

COSTA D'AVORIO: "IL SOGNO DI YABA" ▶ La storia di Aka

La pratica dei bambini che lavorano come servitori domestici è molto diffusa. Un uomo di nome Aka ha raccontato questa storia.

A 15 anni Yaba decide di seguire le altre ragazze del villaggio per andare a lavorare come servitrice domestica in città, incoraggiata dalla zia che la spinge a guadagnarsi da vivere da sola e attratta dalla grandezza della capitale Abidjan. Ma il lavoro è duro e la zia le confisca tutto lo stipendio.

Yaba è sempre stanca, depressa e ha nostalgia di casa. Dopo qualche tempo, il padrone decide che Yaba non lavora abbastanza e la caccia.

Sola nella grande città, Yaba conosce un'altra ex servitrice che le insegna come sopravvivere. Di giorno vendono frutta e la sera vendono i loro corpi. Quando un'amica del villaggio la scopre, Yaba scoppia a piangere e le chiede aiuto. È piena di vergogna e decide di tornare al suo villaggio. Ma non tutto è perduto. Lì utilizza le abilità commerciali che ha acquisito in città e dà inizio a un piccolo *business*. Alla fine della storia, Yaba gestisce una cooperativa di giovani provenienti da diversi villaggi, vendendo arance e altri tipi di frutta in città.

MAURITIUS: "MORTE DEL SECOLO" ▶ La storia di Colo

In questo racconto rivolto alle donne e agli uomini dell'isola Rodrigues, nelle Mauritius, un giovane di nome Colo contrae l'AIDS da una prostituta e utilizza la sua esperienza per educare altre persone al pericolo rappresentato dal sesso non protetto. Nella storia, Colo è sempre attento a usare precauzioni ogni volta che va a trovare la sua prostituta preferita,

► Fefine. Tuttavia, un giorno la incontra per caso e fanno sesso senza usare precauzioni. Diversi anni più tardi, quando è ormai un uomo sposato, Colo si ammala e gli viene diagnosticato l'AIDS. La storia di Colo spiega al lettore la minaccia che l'AIDS rappresenta e l'importanza di usare precauzioni a ogni incontro sessuale, con lealtà e senza la paura di sentirsi giudicati.

3. SPERANZA E SOLIDARIETÀ ATTRAVERSO I GIOCHI DI PALLA

Il programma "Speranza e solidarietà attraverso i giochi di palla" rientra nel più vasto progetto dell'UNESCO "Educazione per tutti" ed è rivolto alle bambine e ai bambini che si trovano in condizioni di disagio.

La strategia del progetto è basata sullo sviluppo di modalità alternative, che siano in grado di estendere e migliorare l'educazione di base per tutti, attraverso lo sviluppo di programmi e attività, che promuovano l'educazione non formale come base educativa e parte del sistema educativo nel suo complesso.

Questo progetto è presente soprattutto nei Paesi in situazione di post-conflitto.

Gli sport sono stati scelti come mezzo privilegiato di azione grazie alle loro numerose virtù: incontro, tolleranza (anche verso le frustrazioni), resistenza, rispetto per i propri compagni e per gli avversari, inserimento dell'individuo nel gruppo, socializzazione, autorealizzazione, stima di sé e, ovviamente, divertimento.

Gli incontri sportivi vedono interagire bambini esclusi (bambini di strada o ex bambini-soldato) o bambini in situazioni difficili (rifugiati, orfani di guerra o di genitori affetti da AIDS).

Uno degli scopi principali è quello di creare dei centri autogestiti di apprendimento per i giovani, dove i bambini possano trovare un supporto morale a lungo termine, la possibilità di praticare sport, imparare a leggere e a scrivere o imparare una professione, per assicurarsi una reintegrazione nella società.

Lo sport, e in particolar modo il calcio, permettono di stabilire un contatto con i bambini disagiati, consentendogli di interagire col resto della società, dal momento che li aiuta a familiarizzare con alcune nozioni e regole sociali di base. Questi elementi creano le condizioni necessarie per un sano sviluppo dei bambini e per un loro reinserimento sereno all'interno della società. Il programma costituisce anche un importante vettore di pace; attraverso i giochi di squadra, infatti, si creano legami al di là delle appartenenze etniche, delle religioni, delle comunità e delle divisioni politiche, economiche o sociali.

Strategia del programma

Le missioni sono state attuate secondo il seguente processo:

- accertamento della situazione: ricerca ed elaborazione di una proposta progettuale corrispondente ai bisogni dei bambini nella città/regione/nazione interessata.
- Creazione di un clima di cooperazione con diversi *partner*: il settore privato (in particolare le aziende di abbigliamento sportivo), le fondazioni, le federazioni sportive internazionali, ecc.
Queste collaborazioni consistono generalmente in finanziamenti, donazioni di attrezzature sportive o trasporto gratuito di queste attrezzature.
- Consolidamento di legami con *partner* istituzionali: autorità locali, altre agenzie delle Nazioni Unite, ONG locali, associazioni, ecc.
- Scelta di *testimonial* che hanno accettato il ruolo di ambasciatori dell'UNESCO.

I progetti consistono nell'incontrare i bambini direttamente sul campo, per dar loro la possibilità di interagire direttamente con il *testimonial* sportivo, il quale distribuirà palloni da calcio, magliette, ecc. Durante queste missioni vengono organizzate attività sportive e ludiche come tornei di calcio, volti a favorire al massimo l'interazione tra bambini provenienti da diverse comunità, tra bambini che frequentano la scuola e bambini che l'hanno abbandonata, tra femmine e maschi, ecc.

Gli obiettivi di questa tipologia di progetto sono:

- portare supporto e speranza ai bambini, distraendoli dalle loro difficoltà quotidiane;
- sensibilizzare l'opinione pubblica nei confronti dei minori emarginati, come i bambini di strada, di cui spesso vengono ignorate le drammatiche condizioni di vita.

"Speranza e solidarietà attraverso i giochi di palla" permette di dar loro visibilità agli occhi del governo e della comunità, grazie anche all'attenzione dei media, resa possibile dalla presenza di *testimonial* sportivi.

BURUNDI

Il campione di tennis Cédric Pioline ha partecipato a un progetto a Bujumbura. Lo scopo dell'iniziativa era quello di portare speranza e conforto ai bambini svantaggiati della capitale, grazie all'organizzazione di un torneo di tennis sotto la supervisione del signor Pioline e tramite la fornitura di attrezzatura sportiva offerta dall'azienda Decathlon (magliette, racchette e palline da tennis, ecc.). Hanno partecipato al torneo 150 bambine e bambini, di cui una dozzina è stata personalmente allenata dal signor Pioline. Inoltre, 600 bambine e bambini

▶ hanno beneficiato della visita della delegazione dell'UNESCO presso i loro centri (handicappati, orfani di genitori affetti da AIDS, ecc.)

MALI

In Mali sono state donate calcolatrici della *Texas instruments* al Centro nazionale di agronomia in cambio della costruzione di una scuola nel villaggio Barena Bougou, nella provincia di Yorosso, dove circa 50 bambine e bambini non riescono a raggiungere la scuola più vicina, distante 10 chilometri.

CONGO

A Kinshasa, capitale del Congo, "Speranza e solidarietà attraverso i giochi di palla" sostiene un'associazione locale, *Vijana ya Congo*, nel progetto volto a tenere pulite le strade della città. In cambio di attrezzature sportive, sono stati inseriti nel progetto ragazzi di strada che contribuiscono così al benessere della popolazione raccogliendo la spazzatura e contribuendo a modificare i pregiudizi negativi nei loro confronti, in favore del loro reinserimento nella società.

4. NUOVE METODOLOGIE PER LA LOTTA ALL'HIV E ALL'AIDS

Il virus HIV colpisce non solo la salute fisica degli individui, ma ne mette in discussione anche l'identità e il ruolo all'interno della società. La stigmatizzazione e la discriminazione, che spesso sono legate alla condizione del malato, ne causano l'isolamento e lo rendono vittima di gravi violazioni dei diritti umani. La diffusione dell'AIDS è più elevata tra quei gruppi di persone che non beneficiano di alcuna protezione giuridica, che soffrono di discriminazione sociale o economica oppure che, a causa del loro *status*, sono messi ai margini della società⁵. In Africa, le organizzazioni che si occupano di prevenire il virus HIV e curare i malati lavorano molto per aumentare la sensibilizzazione e l'informazione sui gruppi vulnerabili, quindi maggiormente esposti alla malattia, con l'obiettivo di eliminare i pregiudizi e migliorare il dialogo sociale. Sono ancora molti i casi in cui la malattia viene nascosta per paura di una condanna sociale o dell'allontanamento dalla propria comunità; spesso le madri, pur di non ammettere di avere l'HIV, continuano ad allattare i propri figli esponendoli al contagio.

⁵ Association Presse Jeune, *Atelier Regional de Formation sur «Le VIH/SIDA et les Droits de l'Homme» en Afrique francophone. Rapport final*, Yaoundé, Cameroun 2003.

Il fatto che il contagio sia spesso legato alla sessualità aggrava la situazione, dal momento che le tematiche legate al sesso sono estremamente difficili da trattare, implicando diffidenza e pregiudizi anche all'interno della propria famiglia. Le donne che hanno contratto il virus temono di essere considerate prostitute, mentre gli uomini si rifiutano di sottoporsi al test e di usare precauzioni. Comportamenti di questo tipo, legati alla paura e alla mancanza di informazioni, oltre a favorire la larga diffusione dell'AIDS, impediscono ai malati di curarsi e creano la diffusione di "falsi miti", come ad esempio la percezione che una persona pulita e ben vestita non possa contrarre il virus, o la terribile credenza che andare a letto con una ragazza vergine curi dall'AIDS. Malgrado la presenza di materiale informativo in tutto il continente, specialmente nelle aree urbane, il tasso di morte giovanile per AIDS rimane alto. Gli uomini pensano di non avere bisogno di usare il preservativo e le donne, che spesso si trovano in una situazione di "inferiorità istituzionalizzata", non riescono a convincere il proprio *partner* a usarlo. Inoltre, continuano a sussistere pratiche familiari che aiutano la diffusione della malattia, come la consuetudine, presente in Kenya, Swaziland e Zimbabwe, di "ereditare" la moglie del proprio fratello morto. L'aumento dei casi di HIV nel continente africano è la triste dimostrazione che le campagne informative hanno fallito nel loro scopo, non essendo state capaci di raggiungere i punti di vista delle persone o di toccare le loro realtà sociali e culturali. Affinché questo avvenga, occorre ripensare le tecniche e i metodi di educazione, informazione e sensibilizzazione, privilegiando le metodologie partecipative e valorizzando gli aspetti tradizionali delle singole comunità.

4. 1 Un approccio di educazione non formale alla prevenzione dell'HIV/AIDS

Dal 5 al 14 febbraio 2001, l'UNESCO ha organizzato un laboratorio di discussione sui temi legati all'AIDS, rivolto a professionisti esperti nei campi dell'educazione, della salute e della comunicazione, provenienti dal Malawi, dallo Swaziland e dallo Zimbabwe; agli incontri erano presenti anche persone malate di AIDS. Lo scopo dell'iniziativa era di assistere i partecipanti nella creazione di materiale di informazione e sensibilizzazione, per combattere la diffusione del virus HIV in Africa. Il laboratorio è stato organizzato in maniera tale da andare oltre le classiche metodologie informative, decidendo di affrontare il problema alle sue radici e di analizzare il rapporto tra donne e uomini e le pratiche culturali che lo influenzano.

Una delle tecniche usate all'interno del laboratorio consiste nel leggere una storia, commentarla in gruppo e trarne delle idee utili a risolvere le criticità evidenziate.

"JOHANNE, FATIMA, GREGORY E GLI ALTRI. GLI ANNI DELL'AIDS"

Johanne, una giovane ragazza, perde entrambi i genitori. Prima di morire, come consuetudine locale, suo padre esprime la volontà di dare tutti i suoi averi a suo fratello,

non lasciando nulla alla vedova e ai figli. I figli guardano con frustrazione caricare il carro con tutti i propri averi, dalla mucca Blanchette, agli utensili della cucina. Ormai soli, i bambini devono imparare a provvedere a se stessi. Alle prime ore dell'alba, il fratello maggiore va al lago per comprare del pesce che poi griglia. In seguito, lo va a vendere porta a porta per guadagnare abbastanza soldi per nutrire se stesso e le sue sorelle. Johanne comincia a lavorare aiutando un'infermiera, per guadagnare un po' di soldi in più e aiutare la sua famiglia.

La storia illustra la tristezza e lo stupore che provano questi giovani bambini di fronte alle conseguenze dell'AIDS, come ad esempio "Perché tutto questo? Perché papà ci ha dovuti lasciare? Perché anche mamma è dovuta morire a sua volta?".

La storia descrive Johanne desiderare ardentemente i baci che sua madre le dava sui capelli intrecciati al suo ritorno da scuola e respirare nuovamente gli odori del cibo cucinato da sua madre. Cosa succede all'infanzia quando l'AIDS colpisce la famiglia?

Al termine della storia i partecipanti al laboratorio, insieme alle persone che vivono in prima persona il dramma dell'AIDS, discutono sulla difficile condizione della vedova e dei bambini e provano a trovare soluzioni differenti da quella presente nel racconto.

Una seconda metodologia, utilizzata all'interno dei laboratori dell'UNESCO, consiste nell'analizzare alcuni studi di caso riguardanti il tema del rapporto tra uomo e donna, nell'ottica della malattia.

Studi di caso:

- un dottore dello Zimbabwe ha l'AIDS e, un giorno, prova a iniettare il suo sangue infetto nel corpo della moglie.
- Una ragazza sudafricana vive con sua zia e suo zio in città. Una notte, deve cedere alle insistenze dello zio sieropositivo perché la minaccia di smettere di pagarle la scuola. La ragazza teme di essere diventata sieropositiva dopo quell'incontro. È comunque una ragazza piena di risorse, riesce a sopravvivere e a continuare la scuola.

Come nel caso precedente, l'illustrazione degli studi di caso è seguita da un dibattito sui temi affrontati.

Un'altra tecnica partecipativa consiste nella drammatizzazione, da parte dei partecipanti, di piccole storie di vita quotidiana legate all'AIDS. In seguito alle rappresentazioni, ognuno analizza le singole scene, individuando gli atteggiamenti e le relazioni umane che complicano ulteriormente la vita di chi è affetto dal virus. In una variante di questa tecnica, i partecipanti, divisi in gruppo, creano delle storie di vita quotidiana, partendo da immagini predefinite, come fotografie o ritagli di giornale.

Dopo che ogni gruppo ha presentato il nucleo familiare protagonista del racconto, passa un facilitatore e con un pennarello fa una croce su alcuni personaggi della famiglia: quelle persone hanno l'AIDS. A questo punto, i partecipanti continuano a raccontare la storia da loro inventata, tenendo conto di questa nuova variante.

Per chiarire determinati valori e concetti, viene chiesto ai partecipanti di assumere una posizione precisa su un determinato punto di vista e di saperlo difendere. I temi sui quali le discussioni sono più accese riguardano dichiarazioni di questo tipo: "l'omosessualità è anormalità", "non puoi prendere l'AIDS da persone pulite e ben vestite", "le donne si prendono l'AIDS perché sono promiscue", "le brave donne dovrebbero essere ingenuie riguardo al sesso" e "solo le prostitute godono nel fare sesso".

Questo esercizio costringe le persone ad affrontare i propri pregiudizi, che non riguardano solo l'AIDS, ma anche il ruolo delle donne in casa e nella comunità.

4. 2 L'HIV/AIDS e i diritti umani

Un altro esempio di metodologia partecipativa legata al tema della prevenzione del virus HIV è rappresentato dal laboratorio regionale di formazione su "L'HIV/AIDS e i diritti umani", che si è tenuto a Yaoundé, in Camerun, dal 18 al 22 agosto 2003. Il laboratorio rientra nel più vasto progetto "L'HIV/AIDS e i diritti umani: i giovani si mobilitano" il cui scopo è esortare la gioventù mondiale a promuovere i diritti umani nei contesti dell'AIDS, affinché gli individui e le comunità abbiano i mezzi per reagire alla rapida diffusione del virus. Il progetto è sostenuto dall'UNESCO e dall'UNAIDS, in collaborazione con la Federazione internazionale degli studenti in scienze mediche. Il laboratorio, al quale hanno partecipato anche una delegazione canadese e un gruppo di responsabili delle amministrazioni centrali ed esterne del Camerun, mira a rafforzare le capacità dei *leader* dei giovani, degli studenti, del personale medico, dei giuristi e dei responsabili dei programmi sull'AIDS.

Alla fine del laboratorio i partecipanti dovevano avere:

- acquisito delle conoscenze supplementari sull'HIV/AIDS e i relativi aspetti sociali, in particolare le questioni della vulnerabilità, della stigmatizzazione e della discriminazione;
- acquisito delle conoscenze di base sul rapporto che intercorre tra l'AIDS e i diritti umani e imparato a elaborare dei piani d'azione per continuare il laboratorio nel proprio Paese d'origine;
- aumentato le proprie capacità nell'ambito delle tecniche di comunicazione in relazione all'AIDS e ai diritti umani.

Il progetto parte dal concetto che la discriminazione, il pregiudizio e la violazione dei diritti del malato rappresentino le cause maggiori di propagazione del virus.

Il laboratorio è stato organizzato intorno a due tavole rotonde, otto sessioni di formazione, sette gruppi di lavoro, due sessioni per lo scambio di esperienze tra Paesi, una giornata sul campo, una fase di elaborazione dei piani di azione, una sessione di valutazione e una serata culturale. Nelle due tavole rotonde i temi da discutere sono stati la stigmatizzazione e la discriminazione nei confronti delle persone affette dall'AIDS e le collaborazioni nella lotta contro l'AIDS.

La metodologia usata per le sessioni di formazione è stata la seguente: relazione di un esperto e domande (20-30 min.), lavoro in piccoli gruppi (45-60 min.), consegna dei lavori di gruppo e dibattito (20-30 min.), conclusione dell'esperto (5-10 min.).

I temi delle sessioni di formazione sono:

- AIDS e diritti umani;
- prevenzione dell'AIDS e diritti umani;
- la questione di genere e l'AIDS;
- dalla teoria alla pratica, per una maggiore partecipazione delle persone contagiate nella lotta contro l'HIV/AIDS;
- le tecniche di comunicazione interpersonale in relazione all'AIDS e ai diritti umani;
- come lavorare con i media in relazione all'AIDS e ai diritti umani;
- cultura, società, AIDS e diritti umani;
- tecniche di elaborazione dei piani d'azione e della mobilitazione delle risorse.

I gruppi di lavoro sono stati costituiti il primo giorno e sono rimasti invariati lungo tutto il periodo del corso, favorendo una collaborazione migliore, spirito di gruppo, maggiore partecipazione e un buon seguito degli obiettivi del laboratorio.

I Paesi coinvolti nella sessione dedicata agli scambi sono stati: il Canada, la Guinea Conakry, il Togo e il Ciad in primo luogo e, in secondo luogo, il Benin e il Burkina Faso.

La giornata di lavoro sul campo è stata dedicata alle visite al gruppo tecnico centrale del Comitato nazionale di lotta contro l'AIDS (GTP/CNLS – *Groupe technique central du Comité national de lutte contre le SIDA*), la Fondazione Chantal BIYA (FCB), l'ospedale *du Jour* (HJ), il Progetto salute della riproduzione dei giovani e degli adolescenti della GTZ (PSR/J&A), la Rete di persone che vivono con l'HIV/AIDS, il Centro d'informazione di educazione e di ascolto (CIEE) e il quotidiano *Mutations*.

4. 3 La strategia della Namibia.

La Namibia ha messo a punto un Piano strategico nazionale sull'HIV e sull'AIDS (*National stra-*

tegic plan on HIV and AIDS), nel quale si afferma che “Ogni namibiano deve contribuire alla lotta contro l'HIV/AIDS”. La prima iniziativa è stata quella di affiggere grandi pannelli informativi nei luoghi pubblici, come strategia di educazione informale.

L'obiettivo del Piano strategico nazionale è di ridurre la trasmissione dell'HIV, mitigando l'impatto sociale ed economico dell'AIDS attraverso il sistema educativo del Paese a tutti i livelli, usando le seguenti componenti:

- prevenzione;
- cura e sostegno;
- gestione della risposta all'HIV e all'AIDS.

Le iniziative in corso sono molteplici: dai programmi di formazione aperti al territorio alle iniziative nei campi dell'arte e dell'avvocatura, volte a sviluppare nuovi codici di comportamento.

IL PROGRAMMA DI MIGLIORAMENTO DEL SETTORE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

Il Programma di miglioramento del settore dell'educazione e della formazione (ETSIP – *Education and training sector improvement programme*) ha come scopo il miglioramento di questi settori per il raggiungimento degli obiettivi strategici nazionali di sviluppo e la facilitazione di una transizione pianificata verso un'economia basata sulla conoscenza. I temi dell'ICT (*Information communication technology*), dell'HIV/AIDS e della costruzione di abilità (*capacity building*) sono strettamente correlati per raggiungere gli scopi prefissati.

EDUCAIDS, l'iniziativa su scala globale di educazione sull'HIV/AIDS, aiuta invece il governo ad assicurare un'informazione sull'AIDS a tutta la popolazione.

Le sue attività principali sono:

- creare delle mappe per conoscere le disparità e i bisogni;
- creare curricula specifici per ogni fascia di età;
- formare gli insegnanti, anche da un punto di vista psicologico;
- costruire le abilità del personale educativo a livello nazionale e provinciale;
- fornire risorse tecniche (manuali);
- condividere informazioni e comunicazioni;
- monitorare e valutare le attività.

4. 4 Teatro e HIV

Il teatro, molto popolare in Africa dell'Ovest, specialmente fra i giovani, viene spesso usato

come mezzo per informare la gioventù sui temi legati all'HIV/AIDS. Tuttavia, ricerche dimostrano che i gruppi teatrali locali hanno spesso difficoltà nello scrivere sceneggiature di qualità su temi di rilevanza sociale.

A tal proposito sono stati organizzati laboratori di formazione rivolti alle *troupe* teatrali locali, con il patrocinio dell'UNESCO, con l'obiettivo generale di aumentare le capacità delle giovani *troupe* teatrali nell'usare il teatro nella lotta contro l'AIDS.

Gli obiettivi specifici sono:

- rafforzare le capacità delle giovani *troupe* teatrali, delle associazioni giovanili e delle ONG nel realizzare sceneggiature di qualità relative all'AIDS;
- incrementare le capacità artistiche delle giovani *troupe* teatrali, delle associazioni giovanili e delle ONG;
- testare l'efficacia di tale metodo;
- istruire i partecipanti del laboratorio nella formazione delle *troupe* teatrali.

SENEGAL

Al laboratorio di formazione sull'uso del teatro nella lotta contro l'HIV/AIDS, svoltosi a Dakar, hanno partecipato *troupe* teatrali locali composte da giovani provenienti da diverse aree del Senegal, oltre a 3 rappresentanti rispettivamente del Burkina Faso, del Mali e del Togo. I formatori, tutti locali, sono stati un direttore del "Teatro faro" di Dakar, un artista, un produttore, due formatori su temi legati all'AIDS dell'ONG GEEP (*Group for population studies*) e un membro del "Teatro Burkinabé", esperto di teatro per lo sviluppo. Alla cerimonia di chiusura sono state rappresentate alcune storie scritte nel corso del laboratorio.

L'AMICO SLEALE

"L'amico sleale" racconta la storia di Moussa, un giovane uomo che scopre di essere sieropositivo dopo una donazione del sangue. Disperato, prova a suicidarsi ma viene tratto in salvo dal suo migliore amico Seydou, al quale confessa di aver contratto il virus. Seydou promette di tenere il segreto. Arriva la madre di Moussa che, informata dalla nuora che ha sentito i due amici litigare, chiede ai due quale sia la ragione del litigio. Di fronte all'insistenza della donna, Seydou rompe il segreto. Allarmato dal pianto della madre di Moussa, giunge il padre di quest'ultimo chiedendo spiegazioni. Anch'egli viene informato della malattia del figlio e decide di cacciarlo di casa. Seydou, l'amico sleale, prova a convincere il padre dell'amico a ripensarci.

SOGNI SVANITI

"Sogni svaniti" tratta la storia di una coppia. Il marito torna a casa dopo essere stato via per tre mesi. Contento di rivedere sua moglie, Jules è impaziente di fare l'amore con lei. Preoccupata, questa gli consiglia di mettersi il preservativo. Il marito è furioso e non accetta la proposta. Contemporaneamente squilla il telefono: è Bigué, un'ex ragazza di Jules che lo informa che è affetta dal virus dell'HIV e che gli chiede il suo aiuto, ma lui rifiuta. Con il consenso di Bigué, un dottore amico di Jules conferma la diagnosi. Jules, sconvolto e preoccupato, rischia di mandare i suoi affari in bancarotta. Il dottore lo convince a fare il test dell'HIV che risulta positivo...

In Namibia, l'Istituto nazionale per lo sviluppo educativo (NIED – *National institute for educational development*) ha elaborato nel 2001 un manuale di teatro educativo sui temi dell'HIV/AIDS (*HIV/AIDS Educational drama*).

Lo scopo del manuale è quello di fornire agli educatori degli strumenti per insegnare e sensibilizzare, attraverso la metodologia non formale del teatro, sulle questioni relative all'AIDS. Gli studenti, a cui il manuale è rivolto, hanno una fascia di età compresa tra i 4 e 12 anni, anche se si pensa possa essere destinato anche ad adulti in contesti extra scolastici.

Il teatro permette di raggiungere un numero molto alto di studenti e studentesse e di rendere più accessibili argomenti spesso dolorosi o di difficile comprensione. Inoltre, anche chi non sa leggere e scrivere, può partecipare a questo processo di apprendimento.

IL MANUALE HIV/AIDS EDUCATIONAL DRAMA

Un laboratorio teatrale "tipo" proposto dal manuale *HIV/AIDS Educational drama*, inizia con l'informare i partecipanti sul virus HIV e sulle conseguenze della malattia. Vengono elencati i modi di trasmissione, di prevenzione e gli atteggiamenti da avere in caso si contragga la malattia o in caso si abbia a che fare con persone già affette.

Prima della messa in scena di "situazioni tipo", è consigliabile una sessione di esercizi di riscaldamento per familiarizzare con gli altri partecipanti e aumentare così la fiducia reciproca.

Alcuni di questi esercizi sono:

- **Nomi e descrizione:** ogni studente dice il proprio nome seguito da un aggettivo che inizia con la stessa lettera del suo nome e che, allo stesso tempo, descrive un tratto della sua personalità.
- **Lo specchio:** questo esercizio si effettua in coppia. Uno dei due studenti fa dei movimenti mentre l'altro, che gli sta di fronte, li deve imitare. Dopo un po' si invertono i ruoli.

- **Guidare:** si effettua sempre in coppia. Il primo studente chiude gli occhi e poggia la mano sulla spalla del suo compagno. Quest'ultimo lo deve guidare all'interno della stanza. Dopo un po' si invertono i ruoli.

Dopo gli esercizi di "conoscenza" si passa alla drammatizzazione di storie e racconti.

Storia 1: La scena si svolge in un ufficio postale. È la fine del mese. Ci sono moltissime persone che aspettano in fila. Il funzionario sta facendo del suo meglio. Magdalena sta aspettando da un po' di tempo ormai. È quasi giunto il suo turno. Poi, d'improvviso, qualcuno le passa davanti senza chiedere o dire nulla. Magdalena sa bene che c'era prima lei e che era il suo turno. Magdalena è molto assertiva. Significa che si alza in piedi per difendere i suoi diritti e dice ciò che pensa. Comincia a discutere. Può farlo in maniera gentile nel rispetto delle altre persone. Non ha dunque bisogno di essere aggressiva. Le altre persone in fila hanno notato qualcosa? Il funzionario reagisce in qualche modo?

Dopo questa attività gli studenti dovrebbero essere capaci di:

- identificare gli atteggiamenti passivi, aggressivi o assertivi;
- elencare gli aspetti negativi e quelli positivi di questi tre distinti atteggiamenti.

Storia 2: Maria è una studentessa di 16 anni. Ha una vita normale insieme ai suoi genitori e ai suoi parenti. Adora cantare e passare il tempo con la sua famiglia e con i suoi amici. Può sembrare timida, ma quando la si conosce meglio è molto gentile e amichevole. Maria vive in un paesino con i suoi genitori, un fratello e due sorelle.

A questo punto gli studenti si dividono in più gruppi. I partecipanti del primo gruppo interpretano i parenti di Maria, quelli del secondo interpretano i suoi vicini di casa, quelli del terzo sono gli amici del coro della chiesa, quelli del quarto gruppo sono i suoi compagni di scuola e, infine, quelli del quinto sono gli insegnanti e il preside della scuola.

Ognuno pesca in un cesto un pezzo di carta con su scritto un più o un meno che indicano il tipo di atteggiamento che questa persona dovrà avere nei confronti di Maria: positivo o negativo.

Un giorno, Maria capisce di essere incinta. Il bambino nascerà tra 5 mesi. Maria ha anche scoperto di essere sieropositiva e che un giorno avrà l'AIDS. È stata contagiata dal suo ragazzo. Maria vuole vivere in maniera ottimista con l'HIV. Ha detto ai suoi vicini, alla sua famiglia e ai suoi compagni di scuola che è sieropositiva.

I gruppi preparano brevemente il loro intervento a turno. Quando i gruppi recitano, Maria è volutamente assente, nessuno la impedisce. Questo serve a dare più libertà nel parlare di lei. Questa attività permette di capire:

- come si sentono le persone che conoscono da vicino una persona affetta da HIV/AIDS;

- quali sono le reazioni di fronte ad una "famiglia sieropositiva";
- quali problemi incontra una persona sieropositiva nella sua vita sociale.

Storia 3: si prende un grande foglio di carta, si ritaglia la sagoma di una persona e le si dà un nome, ad esempio Luca. Gli studenti possono decidere che carattere ha questa persona, cosa le piace ecc. L'insegnante presenta questa nuova persona alla classe e racconta la sua storia.

Luca ha 28 anni. Ha un lavoro regolare. Vive con la sua famiglia. Luca è sposato e ha tre figli rispettivamente di 10, 8 e 2 anni. Vive con sua madre e con suo fratello minore. Circa un anno fa, Luca ha scoperto di essere sieropositivo. Questo ha cambiato la sua vita. Sa che morirà di AIDS. Luca è ancora in buona salute, ma deve stare attento e prendersi cura di sé. Ha bisogno di un'alimentazione sana e di fare ginnastica. Luca deve andare regolarmente dal dottore per effettuare i controlli. Non è facile prendersi cura di sé. A volte, Luca è troppo pigro per fare ginnastica. A volte non ha tempo di riposarsi abbastanza e di fare le cose che gli piacciono. Sa quali sono le cose giuste da fare per mantenere la sua buona salute più a lungo possibile, ma non è sempre facile fare le cose giuste.

Luca si preoccupa anche per il futuro. Ci saranno giorni in cui sarà molto malato e non sarà in grado di andare a lavorare o di occuparsi della sua famiglia. Arriverà il momento in cui non sarà più capace di mangiare o camminare da solo. Ci sarà un giorno in cui Luca non ci sarà più.

Si formano 4 gruppi che dovranno discutere uno dei seguenti temi:

- Come puoi aiutare Luca e la sua famiglia, ora che è sieropositivo, ma non ancora affetto dall'AIDS?
- Come puoi aiutare Luca e la sua famiglia quando lui sta male a causa dell'AIDS?
- Come puoi aiutare la famiglia di Luca una volta che lui non c'è più?
- Come puoi aiutare i bambini una volta che Luca non c'è più?

Adesso gli studenti dovrebbero essere capaci di:

- elencare una serie di problemi che una persona malata deve affrontare ogni giorno;
- fare esempi sui diversi modi per aiutare una persona malata;
- individuare modi concreti attraverso i quali gli studenti possano aiutare una persona malata;
- sapere che se la malattia in questione è l'AIDS o un'altra malattia grave, la situazione del malato cambia poco.

5. IL CENTRO KUFUNDA. HARARE, ZIMBABWE

Il centro Kufunda, che nasce dall'iniziativa di Marianne Knuth, è un buon esempio di applicazione di metodologie partecipative alla vita di tutti i giorni.

Kufunda è un "villaggio discendente" (*learning village*), in cui le persone partecipano a pratiche e sistemi sociali, che rispondano realmente alle loro esigenze.

Il punto di partenza è che ogni gruppo col quale si lavora è unico e speciale. Gli organizzatori muovono da questa convinzione, iniziando a lavorare sulle ricchezze del gruppo e non sui problemi o sulle criticità.

I facilitatori cercano di stimolare le persone a rafforzare le proprie convinzioni e a condividere le decisioni con il resto della comunità. Si tratta dunque di un lavoro in termini di *empowerment* e sostegno.

Secondo Marianne Knuth, le principali tappe nel lavoro con una comunità devono consistere in:

- un apprendimento in senso lato, correlato alla costruzione di una comunità sostenibile;
- una re-immaginazione della propria comunità nel suo insieme;
- uno sviluppo di piani e progetti di azione basilari per avanzare verso la loro nuova visione del futuro.

Gli assunti di base sono che:

- in ogni comunità c'è sempre qualcosa che funziona bene;
- se ci concentriamo su qualcosa, questo diventerà realtà;
- la realtà è creata sul momento, ci sono molteplici punti di vista;
- l'atto di porre delle domande influenza in qualche modo la comunità;
- le persone hanno più fiducia nel futuro quando si portano dietro qualche lezione del passato;
- se portiamo nel nostro viaggio verso il futuro qualcosa del passato con noi, questo deve sempre essere il meglio che abbiamo.

La storia di Anna

Anna è arrivata a Kufunda nel febbraio del 2003, è una bellissima donna, tranquilla e modesta, piccola e graziosa, lavora molto duramente. Quando è tornata la seconda volta con la sua collega organizzatrice di comunità di Rusape, Anna ha sorpreso tutti raccontando quello che era stato realizzato nel suo villaggio grazie all'esperienza maturata a Kufunda.

Lei stessa dice che prima di conoscere la comunità di Kufunda era solita sedersi e aspettare un cambiamento, mentre ora ha cambiato prospettiva. "Credevo che, visto che sono la più povera della mia comunità, non avessi nessun ruolo da svolgere. A Kufunda ho imparato

che ognuno di noi ha qualcosa di speciale da dare. Pensavo che, siccome non possedevo un telefono cellulare, non potevo mischiarmi con le persone più abbienti"⁶.

Anna racconta che, quando ha cominciato a darsi valore, ha trovato il coraggio di prendere l'iniziativa, cosa della quale si sentiva incapace prima, perché era una donna e perché era povera.

Sostiene che per lei i momenti di condivisione della propria storia personale sono stati determinanti.

"Mi sentivo qualcuno quando ero a Kufunda. Quello che dicevo e quello che pensavo veniva preso sul serio. Sono stata aiutata a vedermi prima di tutto come una persona. Non come una povera"⁷.

5.1 Il fondamento della comunità: il cerchio

Marianne Knuth, dovendo rapportarsi con gruppi spesso in condizioni di disagio, per conoscere meglio le persone e metterle in relazione fra loro ha elaborato la "tecnica del cerchio". Non si tratta unicamente di sedersi e incontrarsi in un cerchio, ma di creare uno spazio dove ognuno si senta incluso e in armonia con gli altri.

All'interno del cerchio valgono quattro accordi:

- 1 ascoltare senza giudicare (rallenta e ascolta);
- 2 tutto quello che viene detto all'interno del cerchio rimane nel cerchio;
- 3 offri ciò che puoi dare e chiedi ciò di cui hai bisogno;
- 4 anche il silenzio fa parte della conversazione.

Un cerchio non è un evento, ma un processo. A Kufunda, durante i programmi ci si incontra in cerchio ogni mattina per discutere insieme, e programmare la giornata. Il cerchio permette di superare alcuni dei pregiudizi presenti nella cultura africana. Gli uomini si sorprendono di quanto possono imparare dalle donne e gli anziani scoprono la ricchezza dei giovani.

Regole all'interno del cerchio:

- onestà;
- unità;
- sostegno e *empowerment* di tutti;
- sfidare se stessi, andando oltre ciò che si conosce;

⁶ Knuth Marianne, *Stories from an African Learning Village*, Kufunda, Zimbabwe 2005, p.12.

⁷ Ibidem, p.13.

- tutto entra nel cerchio, inclusi i propri problemi;
- disciplina;
- aprire il proprio cuore;
- rispetto per gli altri;
- divertimento e senso dell'umorismo.

Gestione del conflitto

Durante uno dei primi periodi di vita di Kufunda, durante un programma rivolto ai giovani, ebbe luogo un furto. Fu rubata una piaiala da falegname. Alcune persone avevano dei sospetti su chi fosse stato il colpevole, ma non avevano il coraggio di dirlo pubblicamente. Questa sensazione scomoda perdurò per un paio di settimane. Finalmente, in una riunione in cerchio del mattino, Fidelis scoppiò dicendo che si era stufato di questa situazione. Se le persone sospettavano Shane e Laurence di aver rubato la piaiala, perché non dirlo e risolvere la questione? Un silenzio pieno di tensione anticipò una tempesta di difese, lamenti e accuse. Anche il silenzio fa parte del cerchio. La persona che in quel momento stava gestendo il gruppo riportò tutti alla calma suonando la campanella. Tutti parlarono a turno, esprimendo ciò che avevano nel cuore e nella mente. Laurence e Shane negarono il furto, esprimendo rammarico per essere stati sospettati del gesto. Una signora disse che era pronta a perdonare, se ci fosse stato qualcosa da perdonare. Tutti furono d'accordo. Si parlò di cosa succede quando si mente per proteggere se stessi. Tutti scoprirono ed esplorarono i propri sentimenti sulla questione. Alla fine Shane e Laurence ripeterono che non avevano rubato la piaiala. Anche dopo che fu offerto loro uno spazio sicuro per pulirsi dalla colpa, non cambiarono versione. A oggi non si è saputa la verità. Il gruppo scelse, tuttavia, di continuare il programma senza risentimenti nei loro confronti. Ciò che il cerchio fece per il gruppo fu di analizzare e rivedere il problema, ciò che si sapeva, ciò che si provava e ciò che si pensava a proposito del furto, della comunità e del perdono. Questa è stata l'occasione per il gruppo di lavorare attraverso i principi condivisi. Non ci sono stati più furti dopo questo episodio.

5. 2 L'esercizio dell'albero della vita

L'esercizio dell'albero della vita è un altro interessante metodo utilizzato a Kufunda per aiutare la socializzazione all'interno della comunità. Attraverso la metafora di un albero, ognuno racconta la propria vita; dalle radici (avi e nonni che hanno influenzato la propria vita), al tronco (la propria storia di vita, spesso piena di difficoltà), ai frutti (i doni e i talenti che possiedono) fino alle foglie (i propri sogni e le proprie prospettive future).

Il viaggio dalle radici ai frutti è sempre molto difficile e doloroso: genitori morti prematuramente,

figli affetti dall'AIDS, impossibilitati a finire la scuola. Qualunque sia la storia, tutti hanno momenti difficili da raccontare.

Salendo lungo l'albero fino alla cima viene dimostrato come le persone siano capaci di gestire le proprie sofferenze, trasformandole in ricchezze. Escono fuori l'abilità delle donne ad ascoltare e consigliare gli altri, il talento dei giovani nello scrivere poesie che descrivono la propria vita, la capacità di curare e occuparsi dei malati e così via.

Concentrarsi su ciò che non si è aumenterà unicamente il proprio senso di inadeguatezza. Invitando le persone a concentrarsi su ciò che invece sono in grado di fare, si espande il loro senso di ricchezza e di possibilità.

5. 3 La meditazione

Il programma di Kufunda prevede anche delle sessioni di meditazione nelle quali viene insegnato a riflettere su stessi e sul proprio rapporto con il mondo circostante. Gli esercizi di meditazione sono stati accolti con entusiasmo dalla comunità di Kufunda e vi hanno partecipato soprattutto le donne.

LA STORIA DI AQUILINE

Aquiline è una vedova di 49 anni. Era sposata con un poliziotto che morì improvvisamente nel 1984 di una grave malattia. Non era preparata per la vedovanza. "Pensavo che il mondo mi fosse caduto addosso. Come avrei fatto a guadagnarmi da vivere? Ricevevo tutto da lui". A causa del continuo stress di dover pensare a se stessa e ai suoi tre figli, Aquiline si ammalò di ulcera nel 1986, con la quale ha vissuto fino in tempi recenti.

"La meditazione ha calmato il mio cuore. Pensavo sempre troppo. I pensieri scorrevano sempre. Pensieri preoccupati. Ero infelice. Ora mi sento più come una persona libera, la meditazione mi purifica la mente. Ho imparato a vedere la realtà così com'è. E poi ad affrontare le cose con semplicità. La prima volta che sono venuta a Kufunda mi si sono aperti gli occhi. Di solito piangevo molto. Pensando al passato, a mio marito, alla mia vita. Ora sto bene. Non mi preoccupo troppo per il futuro. Lavoro con ciò che ho adesso"⁸. Aquiline ha smesso di prendere le medicine per curare l'ulcera. Lei afferma che ciò è stato possibile grazie all'apertura avvenuta nella sua mente attraverso la pratica della meditazione.

Quando suo marito morì, la madre di Aquiline le suggerì di utilizzare la pensione del marito per comprare una macchina da cucire, in modo tale da lavorarci e guadagnarsi così da vivere. Da allora ha sempre cucito.

⁸ Ibidem, p. 22.

▶ “Prima di Kufunda non prendevo veramente sul serio quello che facevo. Provavo a fare dei bilanci e dei conti, ma non abbastanza bene. Ero un po’ bloccata. Aspettavo anche che i clienti venissero a cercarmi. Nel 2000 lavoravo da sola. Poi la scuola locale mi ha chiesto di fare i costumi tradizionali per il gruppo di danza. Allora ho cominciato a lavorare con l’aiuto di mia madre e di un’altra donna.

Quando tornai nel mio villaggio da Kufunda cominciai a pensare che lavorare con altre persone è bene. Mi misi alla ricerca di altre donne che avevano una macchina da cucire. Poi, realizzai che ci potevo lavorare insieme e, addirittura, insegnare a chi non era capace. Adesso siamo 15 donne che lavorano insieme. Alcune si occupano unicamente di assemblare e unire le stoffe, mentre io e poche altre ci occupiamo della cucitura vera e propria. Prima pensavo solo a me stessa. Non pensavo agli altri. Pensavo solo ai soldi. Ero quella che otteneva i contratti e non volevo spartire nulla con nessuno. Mi sono resa conto che non era giusto. In fondo, anche le donne che si occupavano dell’assemblaggio e delle pieghe contribuivano al lavoro. Allora ho suggerito che prendessimo tutte lo stesso stipendio. Erano tutte sorprese. Da allora ho preso più seriamente il fatto di insegnare loro a cucire. Siamo una sola cosa. Abbiamo appena iniziato, dunque non abbiamo molto, ma io sono cambiata. Ho seguito molti corsi di formazione precedentemente (Croce rossa, Sorelle della misericordia, alfabetizzazione per adulti) ma nessuno di questi corsi mi ha mai toccata così nel profondo come quello a Kufunda. Adesso penso a come aiutare i malati. Gli ultimi mesi sono stati difficili. Ad agosto ho perso il bambino del quale mi stavo occupando (un nipote orfano). A ottobre ho perso mio fratello maggiore, che aiutava sempre mia madre e me quando eravamo in difficoltà. In quel periodo tornavo spesso a Kufunda. Lì mi sentivo a casa. Ma la cosa più importante è che mi sono calmata. Mi è stato insegnato a prendere le cose così come sono. A essere me stessa. Non piango più. Vedo le cose come sono, le ricevo e rispondo come meglio posso”⁹.

▼ ⁹ Ibidem, pp. 29-30.



**L'EDUCAZIONE INFORMALE
IN ASIA** | **4**



1. RADICARE IN ASIA LE ATTIVITÀ DI EDUCAZIONE AI DIRITTI UMANI

A cura di Sara Pavan

In base all'articolo 26 della Dichiarazione universale dei diritti umani, "ogni individuo ha diritto all'istruzione (...) L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali". L'educazione ai diritti umani è vista dunque come parte fondamentale del diritto all'istruzione e come strumento per promuovere l'*empowerment* degli individui, migliorare la qualità della vita e aumentare la capacità di partecipare ai processi decisionali che conducono alla formulazione di politiche sociali, culturali ed economiche.

Il secondo obiettivo posto dal Forum educativo mondiale, tenutosi a Dakar nel 2000, dopo quello di raggiungere l'educazione per tutti (*education for all*) è quello di giungere, entro il 2015, a un'istruzione primaria gratuita, obbligatoria e di qualità per tutti i minori, e in particolare per le bambine, in situazioni di disagio o appartenenti a minoranze etniche.

L'educazione formale è considerata come lo strumento principale per raggiungere l'obiettivo dell'educazione per tutti, tuttavia l'ampiezza della sfida impone la considerazione di altri sistemi di apprendimento in grado di raggiungere bambini, giovani e adulti che sono normalmente esclusi dal sistema scolastico. Già nel 1990, la Conferenza mondiale sull'educazione per tutti di Jomtien aveva sottolineato l'importanza del diritto di bambini, giovani e adulti al possesso di strumenti e contenuti utili alla propria sopravvivenza, al potenziamento delle capacità, alla partecipazione allo sviluppo e alla presa consapevole di decisioni, acquisito mediante una visione espansa dell'educazione, che superi gli attuali livelli di risorse, strutture istituzionali, curricula e metodologie correntemente in uso. L'UNESCO riconosce che l'Educazione ai diritti umani EDU non può essere ridotta alla semplice introduzione di un'ulteriore materia di studio nei tradizionali curricula, bensì deve essere implementata all'interno di una più ampia riforma dell'educazione, che riguardi i contenuti, la formazione dei docenti, il materiale utilizzato e la riorganizzazione del sistema a tutti i livelli. I bisogni educativi e di apprendimento non dovrebbero, dunque, essere visti come limitati all'educazione formale, in quanto soddisfatti anche mediante l'educazione non-formale e informale (definibili rispettivamente come scolarizzazione flessibile e come insieme di attività altamente contestualizzate e partecipative) e infine attraverso la trasmissione di conoscenze e valori tradizionali.

Nel contesto asiatico, lo sviluppo dell'Educazione ai diritti umani deve passare attraverso un processo condotto da attori non istituzionali e con metodologie diverse da quelle frontali utilizzate nel sistema scolastico tradizionale, poiché l'educazione formale è organizzata in modo tale da lasciare sistematicamente escluse ampie fasce della popolazione. Basti pensare che il 45% del totale di individui analfabeti al mondo risiede in Sud Asia. In Cambogia, ad esempio, il 15% dei bambini non si iscrive alla scuola primaria, il 47% non conclude il primo ciclo di studi e il 37% della popolazione sopra i 15 anni è analfabeta. In Asia meridionale, Asia occidentale

e Oceania, la proporzione di bambini e bambine che riescono a portare a termine il primo ciclo di studi varia fra il 60% e il 75%. In Papua Nuova Guinea nell'anno 2000 il 27% dei bambini e delle bambine non avevano accesso alla scuola primaria. Inoltre, i settori della popolazione esclusi dall'educazione formale sono spesso svantaggiati, marginali e vulnerabili anche dal punto di vista socio-economico. In Asia le attività educative destinate ai gruppi vulnerabili hanno scopi solo in parte cognitivi, gli obiettivi mirano infatti principalmente all'*empowerment*, individuale e collettivo, realizzato mediante un approccio criticizzante e partecipativo, tipico dell'educazione non-formale.

In generale in Asia i gruppi-bersaglio dei programmi di alfabetizzazione non-formali sono bambini, giovani e adulti che non hanno frequentato le scuole o non hanno portato a termine un ciclo di studi, con un'attenzione particolare alle ragazze e donne residenti in aree rurali, orfani, disabili, bambini e adolescenti delle periferie urbane, bambini lavoratori, di strada o appartenenti alle minoranze etniche. Vi sono inoltre dei *target* specifici per Paese: in Mongolia, ad esempio, programmi specifici sono destinati ai bambini di famiglie dedite alla pastorizia e in Cambogia alle famiglie dei soldati smobilitati.

2. CARATTERISTICHE E OBIETTIVI DELL'EDUCAZIONE AI DIRITTI UMANI

Promuovere iniziative di Educazione ai diritti umani significa fornire alle persone *“opportunità di apprendimento specificamente progettate per consentire loro di fare propri e mettere in pratica un corpo specifico di conoscenze, valori e abilità relativi ai diritti umani”*¹: questa è la definizione data dall'ARRC (*Asia-pacific regional resource center for human rights education*) – un centro nato negli anni '90 da un'iniziativa comune di Amnesty International e del Forum culturale asiatico sullo sviluppo (ACFOD) con lo scopo di diffondere conoscenze, abilità e materiali utili alla costruzione di una cultura dei diritti umani.

L'educazione è dunque uno strumento mediante il quale arrivare alla costruzione di una cultura dei diritti umani, in cui il riferimento ai valori e agli *standard* relativi ai diritti umani costituisca il quadro concettuale comune attraverso il quale gli individui interpretino la loro realtà, individuale e collettiva. Se definiamo, come suggerisce Felice I. Yeban, la cultura come composta da tre elementi: ciò che pensiamo, facciamo e produciamo, l'Educazione ai diritti umani è allora in grado di agire per il cambiamento della base di valutazione che ognuno utilizza nei confronti del proprio ambiente, delle regole di condotta relative alle proprie interazioni sociali, del riferimento utilizzato nelle scelte della vita quotidiana e infine dell'obiettivo a cui è indirizzata la produzione di beni artistici, letterari e anche commerciali.

L'Educazione ai diritti umani può essere formale o informale; questa distinzione riguarda, secondo l'ARRC, non solo il contesto di attuazione dei processi, ma anche gli obiettivi, i contenuti, gli educatori, i destinatari e infine i fattori che ne influenzano l'efficacia. L'educazione formale ha luogo nelle istituzioni educative tradizionali o in altre specificamente create per la formazione sui diritti umani; gli obiettivi sono cognitivi, conseguentemente il materiale prevalentemente utilizzato è costituito dalla Dichiarazione universale dei diritti umani e altre convenzioni specificamente codificate a priori in un programma formativo; gli educatori sono insegnanti e avvocati mentre i destinatari sono studenti o insegnanti; infine, i fattori che condizionano la riuscita del processo sono relativi al sistema scolastico. L'educazione informale, invece, consiste nella messa in atto di un processo di comprensione mediante cui i destinatari possano rianalizzare le loro esperienze di vita alla luce degli *standard* relativi ai diritti umani. Non è quindi il contesto in cui si realizza a definirla, bensì il suo essere organizzata in attività sistematiche, che differiscono a seconda dei settori di popolazione a cui essa è rivolta, e che mirano al loro *empowerment* piuttosto che alla semplice trasmissione di contenuti cognitivi. Gli educatori possono essere operatori di organizzazioni non governative, attivisti con una formazione legale, mentre i destinatari sono prevalentemente i gruppi marginali, svantaggiati e vulnerabili della popolazione. Poiché gli obiettivi di questa metodologia educativa sono politici, nel senso che mirano a promuovere trasformazioni sociali, la sua efficacia dipende da un insieme di fattori economici, politici e sociali.

Sulla base di quanto messo in luce, vi sono almeno quattro buone ragioni per ritenere che un approccio partecipativo sia particolarmente appropriato all'Educazione ai diritti umani, anche qualora essa non sia destinata ai gruppi svantaggiati:

- 1 i diritti umani sono parte dell'esperienza di vita dell'individuo: essi devono quindi essere usati come strumenti di analisi delle esperienze individuali e di acquisizione di consapevolezza e di promozione della dignità del sé e della collettività, non solo e non tanto come riferimenti normativi. Se l'efficacia dell'Educazione ai diritti umani si misura attraverso la capacità dell'individuo di esserne partecipante attivo – a partire dalla sua conoscenza e abilità pregresse – piuttosto che il destinatario di una conoscenza proveniente da “esperti” che ipotizzano il soggetto discendente come *tabula rasa*, una metodologia informale che sottenda un rapporto biunivoco tra il soggetto facilitatore e quello destinatario non può che essere quella più adeguata.
- 2 I diritti umani implicano il riferimento a norme e valori che evolvono nel tempo, presentano ambiguità e sono spesso confliggenti tra loro. Società diverse stabiliscono diversi ordini di priorità fra diritti collettivi (come l'ambiente e lo sviluppo), diritti individuali (ad esempio la tutela della proprietà privata), diritti civili e politici e diritti economici e sociali. Poiché tali priorità non sono date bensì stabilite collettivamente, un'educazione informale ai diritti umani facilita il contributo attivo di ciascuno nel determinarle.
- 3 L'obiettivo chiave dell'Educazione ai diritti umani è l'*empowerment* dell'individuo e della

¹ AA.VV., *HRE PACK, Human Rights Education, New Edition, 2003, The Asian Regional Resource Center for Human Rights Education, p. 23.*

comunità, al fine di promuovere una trasformazione sociale. Un approccio formale che concepisca il processo educativo come un “*sistema bancario*” (Paulo Freire) può probabilmente fornire informazioni ma non è sufficiente a fornire strumenti per la partecipazione a *fora* pubblici e politici. Viceversa, una metodologia alternativa è in grado di apportare quegli strumenti che consentono a ciascuno di sentirsi ugualmente competente e adeguato a prendere decisioni che influiscano sulla propria vita e su quella della collettività.

4 L'Educazione ai diritti umani mira a instillare il bisogno di riflessione, più che una serie di nuovi valori. Per essere autenticamente partecipativa, non basta che l'Educazione ai diritti umani sia interattiva. Essa deve invece costitutivamente includere l'opinione del discente, che può differire da quella del facilitatore, e che contribuisce, con pari statuto epistemico, a definire il percorso del processo educativo. L'Educazione ai diritti umani si attua mediante la comunicazione biunivoca fra i due attori del processo formativo. Il fine dell'Educazione ai diritti umani è infatti non cognitivo, ma strumentale: la sua efficacia non si misura attraverso la capacità dei destinatari di applicare modelli precostituiti, bensì attraverso la capacità di riflettere criticamente prima, durante e dopo l'azione.

3. L'EDUCAZIONE PARTECIPATIVA NEL CONTESTO ASIATICO

3.1 Il contesto sociale: livelli di sviluppo nella promozione dei diritti umani

Poiché uno degli assunti fondanti dell'educazione partecipativa prevede che il destinatario non sia una *tabula rasa* bensì che le sue conoscenze esperienziali siano una base di partenza, le pratiche che ne conseguono non possono che variare da contesto a contesto.

Si è detto che i fattori strutturali che condizionano la riuscita di un processo educativo partecipativo ai diritti umani rispondono a una serie di condizioni politiche, economiche e sociali. Una dimensione fondamentale, a esse trasversale, e che ci consente di misurarne lo sviluppo, è data dal grado di protezione, promozione e sostegno dei diritti umani in una determinata area geografica. Essa condiziona altresì l'obiettivo e il *focus* dell'Educazione ai diritti umani; gli elementi costitutivi dell'Educazione ai diritti umani; la cornice operativa e l'approccio dell'educazione; infine, il ruolo dell'educatore.

L'Asia è una realtà assai eterogenea dal punto di vista socio-economico e politico. È possibile classificare tre livelli di sviluppo dei diritti umani, che a loro volta definiscono tre diverse strategie educative:

1 Il primo, lo “**stadio avanzato**”, si attaglia a quelle società le cui costituzioni tutelano i diritti umani e che ratificano la maggior parte delle convenzioni internazionali in materia

di diritti umani, istituendo poi meccanismi di monitoraggio e organizzando e finanziando progetti educativi che consentano ai cittadini di godere effettivamente dei diritti e delle libertà da esse sancite.

2 Il secondo, lo “**stadio retorico**”, definisce quelle società che ratificano alcune convenzioni internazionali, ponendovi però spesso riserve sostanziali, ed evitando di promulgare leggi a livello nazionale che garantiscano la protezione dei diritti umani formalmente sanciti. Vi è in generale una scarsissima conoscenza dei diritti umani nella società civile e scarsissime risorse vengono destinate a progetti educativi.

3 Il terzo, lo “**stadio di soppressione**”, si riferisce a quelle società che sono esplicitamente ostili alla pratica dei diritti umani, e dove anzi le violazioni derivano sistematicamente da leggi nazionali oppressive, dalla persecuzione di attivisti per i diritti umani e dal rifiuto di meccanismi di monitoraggio internazionale.

Nel primo caso, lo scopo dell'Educazione ai diritti umani è diretta al miglioramento del sistema esistente, attraverso l'*empowerment* dei gruppi marginali della popolazione e la protezione dagli abusi dei diritti umani. È il caso ad esempio del Giappone e della Corea del Sud, due degli Stati asiatici che presentano il maggior livello di reddito pro-capite e di sviluppo di istituzioni democratiche stabili e dove l'Educazione ai diritti umani è spesso considerata parte dei *curricula* di educazione civica. Il *focus* dei processi educativi in quest'area sarà volto a sviluppare atteggiamenti non-discriminatori nei confronti della minoranza Buraku, nonché all'integrazione multiculturale dei lavoratori migranti. La strategia di Educazione ai diritti umani sarà qui definibile come orientata alla “non-discriminazione”.

Nei casi di società situate allo stadio retorico o di repressione, l'Educazione ai diritti umani si propone di arrivare a un cambiamento della realtà sociale a partire da un conflitto nello *status quo*. In Malesia e a Singapore, per esempio, dove la situazione di crescita economica non è accompagnata dallo sviluppo di istituzioni democratiche, la strategia di Educazione ai diritti umani prevalente rientra in un modello definibile come “*potere alle persone*”, nel senso di fornire alle persone gli strumenti per partecipare alla gestione dello stato, per costruire una cultura dei diritti umani “di resistenza”.

Le Filippine, l'Indonesia e Timor Est rappresentano invece casi opposti, che vedono uno sviluppo dei processi democratici partecipativi, non ancora seguiti dalla crescita economica. Qui il *focus* dell'Educazione ai diritti umani è volto a costruire strumenti culturali che mirino a uno sviluppo sostenibile, in cui le attività produttive avvengono in accordo ai diritti economici e sociali e in armonia con l'ambiente.

Il sub-continente asiatico si caratterizza infine per la prevalenza di conflitti culturali ed economici su base etnica e di genere; il *focus* dell'Educazione ai diritti umani non può che essere quello volto a sviluppare un dialogo culturale e fra generi, per costruire un multiculturalismo non discriminatorio.

Identificare il riferimento ai diritti umani come strumento per la trasformazione sociale a pre-



scindere dalle differenze culturali è certamente un'affermazione che ha subito delle critiche, soprattutto da parte degli assertori del relativismo culturale, che sottolinea le possibili discrepanze fra gli *standard* internazionali e quelli culturali. Tuttavia la cornice dei diritti umani va vista come chiave per la re-interpretazione dei conflitti che caratterizzano diversamente ciascuna società; l'Educazione ai diritti umani non è omogeneizzante ma comunicativa e dialogica, e mira a stimolare risposte che si diversifichino nei contesti ma che si rifacciano al valore di base comune della dignità individuale.

3. 2 Il contesto educativo in Asia

In Asia le esperienze di apprendimento informale si collocano nel periodo precoloniale, laddove l'introduzione all'artigianato, all'espressione artistica ma anche al lavoro agricolo avveniva su base pratica e contestualizzata alle forme culturali condivise dal maestro e dagli allievi.

Con la colonizzazione e l'enfasi posta sulla produttività delle risorse umane, il sistema educativo è stato istituzionalizzato, prevedendo una serie di specializzazioni in materie differenti e un calendario di esami formali. Mentre in Europa il sistema educativo ha subito a partire dal XVII secolo delle modifiche sostanziali, in Asia è rimasto inalterato nel tempo, pur incontrando una serie di ostacoli come la scarsa formazione dei docenti e il numero eccessivo di studenti per ogni classe, che hanno impedito lo sviluppo di ogni possibilità di educazione partecipativa.

I principi chiave che fondano il sistema istituzionalizzato in Asia si presentano dunque sostanzialmente differenti rispetto ai quattro presupposti che, uniti ai metodi e alle tecniche, costituiscono la base della metodologia partecipativa dell'Educazione ai diritti umani. Il primo di questi è il rispetto della dignità umana: uno degli obiettivi dei processi educativi informali è quello di affermare il rispetto del valore di ciascun individuo, sia come discente che come attore della propria vita quotidiana. Il secondo è un approccio all'educazione centrato sul destinatario: il processo educativo è anzitutto un processo comunicativo, in cui la formazione specifica del docente consiste nel possesso di strumenti di facilitazione, più che di informazioni e conoscenze da trasmettere. Il discente non solo è spinto a partecipare, uscendo dal ruolo passivo che gli è attribuito nell'educazione formale, ma contribuisce anche a determinare la direzione del processo educativo, sulla base delle sue esperienze e quindi dei suoi bisogni. Il terzo si riferisce alla natura politica dei processi educativi: l'educazione mira a una trasformazione concreta della realtà sociale a partire dal riconoscimento di un conflitto nello *status quo*, che non è mostrato dall'educatore bensì è individuato dal discente. Infine, l'Educazione ai diritti umani promuove la pace e lo sviluppo umano: a partire da situazioni di mancata fruizione di diritti economici, civili, politici e sociali, l'Educazione ai diritti umani promuove l'azione verso soluzioni partecipative dei conflitti sociali.

A questi principi chiave della metodologia partecipativa in generale, si aggiungono una serie di elementi che si riferiscono specificamente ai settori vulnerabili, marginali e svantaggiati della popolazione. Innanzitutto, la figura dell'educatore deve possedere un insieme di conoscenze

e abilità relazionali: deve infatti essere in grado di instaurare un rapporto stretto e di interagire a livello personale con i membri delle comunità, di cui deve anche conoscere e rispettare le tradizioni locali, culturali e regionali. Deve inoltre essere in grado di facilitare i processi decisionali di soluzione dei problemi, piuttosto che fornirne. La metodologia inoltre, per essere autenticamente partecipativa, non deve solo prevedere tecniche interattive, bensì fornire capacità comunicative, negoziali e critiche, fondamentali affinché l'Educazione ai diritti umani si traduca in pratica. Ma perché questo avvenga, il processo non può essere breve ma deve essere articolato su un periodo ragionevolmente lungo e deve essere orientato all'azione.

Una serie di problemi specifici si verificano in Asia nell'applicazione di metodologie partecipative all'Educazione ai diritti umani destinata ai gruppi svantaggiati, marginali e vulnerabili. Uno di essi è dato dal loro crescente numero, accompagnato dalla propensione dei governi a dichiarare un interesse nei confronti dell'Educazione ai diritti umani ma senza prevedere meccanismi di implementazione. Mentre gli Stati destinano risorse per l'educazione formale ai diritti umani, non altrettanto fanno per l'educazione informale. Poiché inoltre il continente asiatico si caratterizza per una diversità di culture e modalità di apprendimento, la metodologia andrebbe sviluppata e adattata per migliorarne l'efficacia nei vari settori e comunità. Se l'obiettivo ultimo dell'Educazione ai diritti umani è l'*empowerment* dei gruppi svantaggiati, marginali e vulnerabili, è necessario che essa venga indirizzata, nelle sue forme partecipative, anche a coloro che giocano ruoli chiave in tale processo, quindi avvocati, giovani e il personale di uffici governativi.

A queste difficoltà contestualizzate geograficamente se ne aggiungono altre più generali, relative all'esercizio del ruolo dell'educatore, che necessita di conoscenze, abilità, ma anche di un particolare orientamento allo svolgimento di funzioni di *advocacy*, di fornitura di servizi e di organizzazione di programmi. Ai facilitatori è inoltre richiesta la capacità di rintracciare le risorse umane (professionisti, gruppi, istituzioni) che li supportino nel condurre attività educative ai diritti umani, e nel compito di far fronte ai problemi relativi allo sviluppo e ai diritti umani delle comunità o dei settori con cui stanno lavorando. Infine è necessario implementare processi formativi destinati agli educatori, affinché essi possano non solo mettere in pratica metodologie partecipative, ma anche comprendere e fare propri i principi fondamentali implicati da tale metodologia, cioè il riconoscimento della dignità umana e del potenziale di ciascun individuo, un approccio educativo centrato sul discente, l'educazione volta alla liberazione degli individui, l'Educazione ai diritti umani come strumento per il raggiungimento della pace e dello sviluppo umano.

4. FONDAMENTI METODOLOGICI E INDICATORI DI SUCCESSO DELL'EDUCAZIONE AI DIRITTI UMANI

4. 1 Le metodologie partecipative

Secondo la definizione data dall'ARRC, una metodologia partecipativa nell'Educazione ai diritti umani



è una “metodologia educativa o dell’insegnamento e dell’apprendimento e una pedagogia che facilita processi tali che i partecipanti siano stimolati ad articolare i loro pensieri, le loro opinioni e sentimenti, ad analizzare le loro esperienze, formulare strategie di azione e valutare tali azioni”. “Nel processo, i partecipanti apprendono attraverso i loro stessi contributi e mediante la conoscenza sui diritti umani che assumono dagli input offerti loro dagli educatori”². Nel contesto asiatico sono essenzialmente quattro le metodologie partecipative utilizzate nell’Educazione ai diritti umani.

4. 2 ADIDS (activity, discussion, inputs, deepening, synthesis)

È promossa, tra gli altri, dall’ARRC, da Amnesty International, dall’Istituto della Birmania per l’Educazione ai diritti umani, sia nei processi formali che non formali. Presenta il vantaggio di funzionare per ogni settore di popolazione e per ogni scopo cui sia volto l’apprendimento dei diritti umani, dallo sviluppo sostenibile all’azione contro le discriminazioni di genere. La sua efficacia dipende dall’abilità dell’educatore nel pianificare il processo, nel far emergere le risorse presenti e utilizzare gli strumenti adatti che possano aiutare a raggiungere l’obiettivo. L’acronimo ADIDS si riferisce al processo implicato da questa metodologia: attività, discussione, *input*, approfondimento, azione e sintesi.

Attività: ogni lezione inizia con un’attività che consenta ai partecipanti di condividere le loro esperienze ed esprimere le loro personali opinioni sul tema o sul problema della sessione/*workshop*.

Discussione: domande, riflessioni, e osservazioni relative alle esperienze dei partecipanti e agli esiti della prima attività vengono condivisi e discussi dai partecipanti.

Input: questa fase è quella che mira ad aumentare la conoscenza disponibile dei partecipanti. La visione espressa dal facilitatore può alternativamente confermare o mettere in discussione la comprensione dell’esperienza espressa durante la discussione dai partecipanti. Gli *input* sono progettati in modo che la prospettiva dei diritti umani venga presentata attraverso il riferimento alle esperienze dei partecipanti. Lo scopo che si vuole raggiungere è quello di aiutare i partecipanti a mettere a fuoco le loro esperienze in un modo che risulti oggettivo, poiché hanno l’opportunità di etichettare il loro vissuto attraverso norme e riferimenti universalmente accettati.

Approfondimento: questa fase mira a stimolare il confronto con problemi e contraddizioni da una parte, e dall’altra con le visioni del facilitatore o degli altri partecipanti. I partecipanti

potrebbero anche giungere a ripensare criticamente alle realtà di cui fanno esperienza nelle loro famiglie, comunità e Paesi.

Sintesi: è la fase finale, in cui sia i partecipanti che il facilitatore sono coinvolti nel ricomporre ciò che è emerso nelle fasi precedenti. Questo dovrebbe aiutare i partecipanti a rivedere la lezione in maniera più concisa e il facilitatore a capire se gli obiettivi della lezione sono stati raggiunti.

4. 3 “I diritti umani e le sette dimensioni della vita”

Qui di seguito si riportano passi di un esempio di applicazione della metodologia ADIDS, con riferimento ai ruoli che dovrebbero essere svolti dal facilitatore e dai partecipanti³.

1 Attività: il facilitatore disegna un grande cerchio su una lavagna e chiede ai partecipanti di pensare a delle parole che caratterizzino gli esseri umani e a dei simboli che le rappresentino, per disegnarle successivamente all’interno del cerchio. (Il facilitatore deve concedere ai partecipanti il tempo loro necessario per concludere l’attività e stimolare il più possibile la partecipazione). Il facilitatore chiede ad alcuni volontari di spiegare il loro disegno (a ogni volontario il facilitatore deve attribuire un riconoscimento). Il facilitatore passa quindi in rassegna le caratteristiche degli esseri umani che possono essere derivate dalle risposte dei partecipanti. Il facilitatore potrebbe riformulare le risposte in modo da mostrare coerenza e sistematicità (il facilitatore si deve aspettare risposte non prevedibili; in tal caso il suo ruolo non è quello di ignorarle o scartarle, ma di parafrasarle e riconnetterle con le altre risposte). Dopo aver enfatizzato che le caratteristiche enumerate sono tali da renderci tutti quanti umani, il facilitatore chiede ai partecipanti di scrivere fuori dal cerchio ciò di cui ognuna delle caratteristiche ha bisogno per raggiungere il suo massimo potenziale: ad esempio, di cosa hanno bisogno i nostri corpi per rimanere in salute? (Il facilitatore si deve accertare che ogni caratteristica abbia la risposta corrispondente fuori dal cerchio e far partecipare quante più persone possibile).

2 Discussione: Il facilitatore pone una serie di domande e si assicura che la discussione vada nella direzione programmata. Ad esempio, una delle domande da porre è: “Qualcuna di queste caratteristiche può essere eliminata, limitata o sacrificata?”. Il facilitatore dovrà essere in grado di riformulare le risposte e porre domande tali da arrivare a mettere a fuoco il concetto che tali caratteristiche sono inscindibili. (Prima di passare alla fase

² *Reclaiming Voices, A Study on Participatory Human Rights Education Methodologies in the Asia Pacific*, Asia-Pacific Regional Resource Center for Human Rights Education, Bangkok, December 2004, p. 14.

³ AA. VV. *HRE PACK*, op. cit., p. 117.

successiva, i partecipanti devono aver messo a fuoco l'interconnessione fra dignità umana e diritti umani).

3 Input: il facilitatore distribuisce a ogni partecipante un pezzo di carta e una penna colorata e chiede di scrivere una definizione dei diritti umani. I partecipanti vanno poi suddivisi in tre o quattro sotto-gruppi, che devono arrivare, tramite una discussione, a una definizione comune dei diritti umani da scrivere su una lavagna. Il facilitatore espone poi la definizione di diritti umani adottata dalle Nazioni Unite e chiede ad alcuni volontari di leggerla. Ai partecipanti va chiesto quali siano le somiglianze e le differenze fra le diverse definizioni. **(Il facilitatore deve guidare la discussione in modo da mettere a fuoco il fatto che tutte le definizioni parlano di diritti degli individui in quanto esseri umani e che l'unica differenza consiste nella maggior astrattezza della definizione delle N.U.).** Il facilitatore prosegue poi nell'*input* sottolineando che i diritti umani sono universali, inviolabili e interdipendenti, che derivano dalla Dichiarazione universale dei diritti umani e che spetta allo Stato la responsabilità primaria di rispettare, promuovere, proteggere e dare realizzazione ai diritti umani. **(Se il tempo è limitato, la sessione può terminare con un forum di discussione dopo l'input, in cui è il facilitatore a compiere un lavoro di sintesi, con brevi affermazioni che sottolineino la pregnanza dei diritti umani).**

4 Approfondimento: Il facilitatore chiede a ogni partecipante di disegnare una tabella che identifichi le diverse fasi delle evoluzioni di un individuo, sulla base del ciclo di sviluppo di Erikson (vedi tabella riportata di seguito).

0-7	8-14	15-21	22-28	29-35	36-42	43-49	50-56	57-63	64-70

A ogni partecipante vengono dati 30 minuti per disegnare nella parte superiore e inferiore delle colonne rispettivamente dei simboli sui momenti più felici e più tristi di una fase della propria vita, immaginando quelle eventualmente non ancora vissute. Successivamente il facilitatore richiede ai partecipanti di condividere in plenaria le griglie. **(Il facilitatore ricorda ai partecipanti che tutto ciò che verrà verbalizzato rimarrà confidenziale);** se non ci sono volontari, dovrà procedere con le seguenti domande:

- in quale modo i momenti più felici e più tristi delle nostre vite assomigliano o differiscono dai diritti umani?
- quali diritti umani possono essere violati nelle prime/ultime fase delle nostre vite?
- quali diritti umani sono più spesso violati nelle nostre vite?

5 Sintesi: Il facilitatore disegna un fiore e su ciascun petalo riporta le parole corpo, mente, gioco, lavoro, relazioni, mondo mentre sulla corolla la parola spirito. Successivamente

spiega ai partecipanti cosa significhi ciascuna dimensione e come sia connessa con le altre. Dopo aver disegnato un sole con la scritta "diritti umani", il facilitatore pone le seguenti domande ai partecipanti: cosa rappresenta il sole? Quale è la forza di solito considerata dalle persone come la fonte del loro spirito e della loro energia? La discussione deve evidenziare che qualsiasi sia la fonte, essa deve essere rispettata, ma se consideriamo i diritti umani come fonte, possiamo poi valutare la condizione della nostra vita basandoci su tale *standard*. Al termine ognuno ha a disposizione cinque minuti per disegnare il proprio fiore e mostrarlo agli altri. Il facilitatore chiede poi ai partecipanti che cosa significhino i diversi disegni. Il facilitatore deve concludere l'attività affermando che i diritti umani ci forniscono una lente per esaminare le nostre vite e che non possiamo rispettare, promuovere e proteggere i diritti degli altri se non li mettiamo in pratica nella nostra stessa esistenza.

L'ISTITUTO DELLA BIRMANIA PER L'EDUCAZIONE AI DIRITTI UMANI (HREIB)

L'Istituto svolge attività educative sia a breve che a medio termine fra i migranti e i rifugiati, puntando in particolare all'*empowerment* dei *leader* delle comunità, delle donne, delle minoranze sessuali e dei giovani che possano poi diventare dei moltiplicatori.

Ogni anno l'Istituto svolge due sessioni di "formazione per formatori" destinate a coloro che abbiano già preso parte a progetti base di Educazione ai diritti umani nei campi ai confini con la Thailandia, il Bangladesh, l'India e la Cina.

Ognuna di queste sessioni, che può durare dai 7 ai 10 giorni, prevede una fase iniziale di selezione di circa 18-25 partecipanti, che avviene sulla base dell'interesse, dell'impegno e delle capacità di facilitazione già presenti nei candidati. Vi è poi una fase che mira ad aumentare la conoscenza dei diritti umani da parte dei partecipanti, sulla base della rilevanza che assumono per loro e per le loro comunità: il *focus* è dunque posto sui diritti dei rifugiati, dei lavoratori migranti, delle donne, dei bambini, nonché sui temi che riguardano la tratta di persone.

L'obiettivo di ogni sessione non è però meramente cognitivo: la metodologia partecipativa adottata mira a sviluppare strumenti affinché ciascuno dei destinatari possa creare poi la propria metodologia. Nel fare ciò, i formatori dell'HREIB accompagnano la metodologia ADIDS alla cornice 3H: *head level* – il destinatario ottiene nuove informazioni o approfondisce quelle che già possiede riguardo ai temi in questione; *heart level* – il destinatario sente la questione e ne trae spunto per ridefinire le relazioni sociali all'interno della comunità; *hand level* – il formatore risponde alle domande riguardo a come i problemi identificati possano essere affrontati.

I formatori dell'Istituto hanno riscontrato due principali difficoltà nella conduzione delle attività:

- la prima, che ha radici storiche, dovute probabilmente alla cultura del silenzio imposta dalla lunga dittatura militare, risiede nella difficoltà dei destinatari a esprimere verbalmente le proprie opinioni e a lasciare spazio all'interazione.
- La seconda riguarda la mancanza di fiducia dei destinatari in quanto formatori, dovuta a un senso di inferiorità interiorizzato a causa della marginalità sociale. Nel contrastare questo, l'Istituto punta sul fatto che il ruolo di facilitatore differisce da quello di esperto, o di persona depositaria di conoscenze specialistiche e si basa invece sulla capacità di organizzare processi educativi, in cui si possano condividere le conoscenze e imparare dagli altri.

L'Istituto organizza dopo ogni sessione di formazione dei *follow-up* con l'obiettivo di monitorare per un anno gli andamenti delle attività formative, di condividere successi e problemi, riflessioni e progetti.

4. 4 Educazione legale e paralegale alle comunità rurali

L'educazione legale costituisce indubbiamente una componente essenziale dell'Educazione ai diritti umani: la conoscenza delle leggi è fondamentale affinché esse stesse contribuiscano al "pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti e delle libertà fondamentali"⁴. Non solo, il poter accedere a informazioni sulle leggi nazionali è anche la base per poter valutare se esse sono coerenti con i diritti umani sanciti internazionalmente e se sono finalizzate all'obiettivo di promuovere, rispettare e proteggere la dignità delle persone. Uno degli ambiti di cui è costituita l'educazione legale è la formazione paralegale, cioè un insieme di attività che mirano a sviluppare la conoscenza delle leggi e a diffondere abilità rilevanti per il loro utilizzo. In passato le attività formative paralegali venivano messe in atto da studenti o assistenti di avvocati, tuttavia, con il diffondersi delle professioni legali alternative oggi, lo sono anche da membri delle comunità, quali *leader* e organizzatori, che assumono ruoli chiave nel portare avanti richieste di giustizia sociale per conto di coloro che rappresentano. La metodologia educativa dell'educazione paralegale rivolta a *leader* delle comunità rurali o dei settori svantaggiati, marginali e vulnerabili della popolazione consta di una combinazione di lavoro pratico, consultazioni *face to face* o di gruppo, *tutoring*, condivisione di informazioni, sessioni o *workshop* di apprendimento fattuale e infine attività pratiche volte a migliorare la comprensione delle leggi da parte delle persone. Gli obiettivi cognitivi sono fissati sulla base delle necessità delle comunità coinvolte: includono quindi la conoscenza delle leggi che regolano l'uso di risorse naturali, la gestione di attività economiche e delle politiche abitative, nonché

⁴ Art. 26 della Dichiarazione universale dei diritti umani.

la salute. Gli obiettivi educativi sono altresì lo sviluppo di conoscenze e di abilità nel portare avanti azioni legali così come dar vita a gruppi locali e a misure di *advocacy* creative, nel dialogare efficacemente con le autorità, nell'organizzare marce, riunioni e azioni di protesta. Le procedure legali cui vengono introdotti i *leader* di comunità includono anche quelle amministrative gestite da enti para-giudiziali che decidono su questioni agrarie o occupazionali.

Vista la necessità di sviluppare strategie partecipative nell'educazione legale, i gruppi di avvocati impegnati in queste attività hanno intrapreso delle *partnership* con organizzazioni non governative e altri soggetti che hanno sviluppato competenze in questo ambito.

IL CASO SALAG NELLE FILIPPINE

SALAG (l'acronimo sta per *Structural alternatives and legal assistance for grassroots*) è un'associazione facente parte di una rete di gruppi che mettono in pratica attività legali alternative e per lo sviluppo, con l'obiettivo ultimo dell'*empowerment* dei gruppi sociali svantaggiati, piuttosto che dei singoli individui. Il lavoro di SALAG consta da una parte di formazione paralegale, *advocacy*, riforma delle leggi, *networking*, e dall'altra si sostanzia nell'offerta di meccanismi di arbitrato per la soluzione di controversie, supplementari o alternative rispetto alle procedure legali tradizionali.

L'intera pratica alternativa della legge è basata su criteri partecipativi: i beneficiari vengono continuamente incoraggiati a ricercare le soluzioni ai loro stessi problemi. All'educazione è assegnato un ruolo chiave nel raggiungimento dell'obiettivo finale di *empowerment* e giustizia sociale, tanto che, oltre alla formazione paralegale, SALAG mette in atto anche programmi di educazione ai diritti umani per le comunità rurali, così come di formazione e lavoro sul campo per studenti di legge.

4. 5 Organizzazione di comunità

La maggior parte dei processi di Educazione ai diritti umani hanno luogo all'interno di programmi di organizzazione comunitaria, che combinano le tematiche dei diritti umani e il lavoro per lo sviluppo umano. Il termine comunità non ha solo un significato geografico, ma anche uno demografico, riferendosi a un particolare gruppo dei settori svantaggiati, marginali e vulnerabili della società, ad esempio, lavoratori minori o adulti, migranti, rifugiati, diversamente abili, vittime di violenza o studenti. Gli obiettivi educativi dei progetti che si riferiscono alla metodologia dell'organizzazione di comunità includono lo sviluppo di *leadership* e l'*empowerment* delle comunità nel prendere possesso e responsabilità dei propri problemi (che si riferiscano al possesso di terra, alle migrazioni interne, allo sfruttamento lavorativo o alle mancanze delle autorità nel fornire servizi di base e protezione sociale). I *leader* di comunità vengono identificati e formati

nel processo, la popolazione viene spinta a prendere coscienza critica della propria situazione, a sviluppare e a mettere in atto processi di soluzione dei problemi.

I processi organizzativi si svolgono sulla base di una serie di regole (iniziare dalle persone; aiutarle e indurle a pensare; analizzare insieme e arrivare a una comprensione comune; arrivare a nuove consapevolezza, attitudini, conoscenze ecc.; le consapevolezza devono essere rivolte all'azione; l'azione deve essere valutata) alternativamente possono assumere la modalità di formazione di cooperative nelle comunità e nei settori svantaggiati, che hanno sostanzialmente obiettivi di *empowerment* sociale ed economico e che si sono rivelate un efficace grimaldello per l'apprendimento dei diritti umani nella regione.

IL CASO SEA-PCP IN MALESIA

Il SEA-PCP, ovvero il Programma di comunicazioni popolari del Sud-Est Asiatico, è un gruppo costituito da *leader* e organizzatori provenienti dalle comunità indigene, dai settori urbani marginali, dai giovani, dai gruppi femminili e dalle organizzazioni non governative, che utilizza l'approccio della comunicazione popolare per lo sviluppo della comunità. Una serie di mezzi di comunicazione, dalla fotografia all'espressione corporea, sono utilizzati come strumento per l'educazione all'interno di programmi di sviluppo.

Nell'ambito del suo lavoro di organizzazione comunitaria, SEA-PCP propone un insieme di differenti attività educative, che si caratterizzano per la loro dinamicità e per la loro adattabilità a varie situazioni. La metodologia creativa e partecipata a cui si ispira SEA-PCP tiene conto della disponibilità di risorse, delle condizioni e del contesto che caratterizzano ogni situazione: nel lavorare con i contadini di religione musulmana e di etnia Batak a Sumatra, per esempio, i programmi di *empowerment* femminile prevederanno l'uso di foto e di giochi di ruolo, ma nel caso della Cambogia potranno comprendere anche la danza e i video.

Ancora, nel caso di comunità indigene, la mappatura del territorio si rivelerà un strumento utile per l'educazione, perché implica il riesame della propria storia e delle conoscenze trasmesse dagli antenati e quindi l'acquisizione della consapevolezza che ogni progetto o programma di sviluppo non può non tenere in considerazione le persone sulle cui vite avrà un'influenza e i loro bisogni. Nel lavoro con i gruppi giovanili, in particolare quelli urbani, SEA utilizza prevalentemente i giochi di ruolo, che stimolano un apprendimento non direttivo e basato sugli errori. Infine l'educazione fra pari è stimolata in quanto particolarmente adatta quando ci si rivolge a gruppi come lavoratori sessuali, tossicodipendenti e sieropositivi, poiché rende la questione dei diritti umani rilevante, utile e interessante.

L'efficacia della metodologia partecipativa nelle attività educative si determina in base al fatto che sono le stesse persone destinatarie dei programmi a scegliere il tipo di media da utilizzare, nonché i bisogni che devono essere soddisfatti e il processo da percorrere per la definizione degli obiettivi.

4. 6 Spettacoli teatrali educativi

In quanto metodologia di Educazione ai diritti umani, la realizzazione di spettacoli teatrali educativi non si limita al processo di produzione e messa in scena, bensì implica la considerazione degli *input* provenienti dai destinatari dell'attività e le interazioni di autori, artisti con i gruppi e le comunità. L'ispirazione dei dialoghi facenti parte dei testi teatrali può provenire da conversazioni avvenute con i membri della collettività. Il compito degli attori nel teatro educativo è quello di spingere i destinatari ad analizzare la loro situazione e a immaginare le possibili soluzioni. Alcune varianti prevedono conversazioni degli attori con l'*audience* dopo o anche durante la messa in scena.

IL CASO DEL "TEATRO INFORMANCE"

Si tratta di una variante della metodologia teatrale educativa sviluppata e messa in atto dall'associazione per il Teatro educativo delle Filippine (Peta). Il termine "*informance*" è stato coniato dagli educatori del Peta e deriva dai termini "*information*" (informazione) e "*performance*" (messa in scena). Si riferisce dunque all'uso della pedagogia creativa per informare e all'utilizzo del teatro popolare per rappresentare ed educare.

PETA utilizza una compagnia di attori itinerante, che mette in scena una rappresentazione che mira a stimolare opinioni e visioni critiche nei destinatari. *Workshop* o brevi discussioni in plenaria portano a un'interazione fra gli attori, gli organizzatori e i destinatari, che consente di elaborare ulteriormente i messaggi e i contenuti della messa in scena e di stimolare l'azione della comunità nei confronti dei problemi che diventano più chiari.

Nel 1998 il programma di teatro femminile del PETA ha lanciato lo spettacolo "Tumawag kay Libby Manaog", in coincidenza con la Giornata internazionale di protesta contro la violenza sulle donne. Lo spettacolo è stato replicato 41 volte in diverse parti delle Filippine, raggiungendo 28.000 persone attraverso l'appoggio di tutte le organizzazioni aderenti al Programma nazionale di prevenzione della violenza familiare, una rete che si occupa di violenza di genere. I destinatari non includevano solo membri di comunità urbane impoverite, rurali o indigene, bensì anche ONG, comunità accademiche, legislatori, ufficiali del governo locale, professionisti e donne effettivamente vittime di violenza domestica.

Lo scopo del teatro *informance* non è quello di fornire soluzioni al problema della violenza contro le donne, ma di aprire discussioni che aiutino le donne e gli uomini ad agire per loro conto. Il *workshop* previsto alla fine di ogni spettacolo, della durata di una o due ore, ha consentito al pubblico di fornire risposte e di stabilire un'interazione con gli attori, gli organizzatori e con gli altri spettatori. Il *workshop* mira inoltre a elaborare il quadro dei diritti dei bambini e delle donne e a stimolare il pubblico ad agire per risolvere il problema della violenza sulle donne. Infatti, contestualmente al lavoro del facilitatore PETA, un membro

▶ del Centro di crisi femminile introduce approfondimenti sul tema della violenza contro le donne, l'identificazione di possibili azioni a livello comunitario e la formazione di gruppi di azione per i diritti delle donne.

4. 7 Il ruolo dell'educatore e dell'educando nelle metodologie partecipative

Malgrado le metodologie partecipative di Educazione ai diritti umani si caratterizzino per essere centrate sui destinatari, il ruolo dell'educatore è fondamentale per l'efficacia dei processi educativi, in particolare affinché l'Educazione ai diritti umani non si riduca a una semplice trasmissione di norme e leggi, che non tiene conto delle dinamiche sociali, politiche ed economiche che si intersecano e caratterizzano le vite di bambini e adulti. Spetta al facilitatore spianare la strada per il raggiungimento dei due obiettivi intermedi di rompere la cultura del silenzio e stimolare le persone a rianalizzare le proprie esperienze, per arrivare all'*empowerment* dei singoli e delle comunità. Il ruolo dell'educatore è a tal punto importante che anche i metodi educativi tradizionali possono diventare partecipativi e *empowering* se sono guidati in tal senso.

L'ARRC definisce le seguenti caratteristiche di un approccio metodologico centrato sul discente: il destinatario ha un ruolo attivo; l'insegnante ha un ruolo di facilitatore più che di depositario di contenuti da trasmettere; le attività di gruppo servono a mettere in pratica e a corroborare l'insegnamento; vi devono essere opportunità per un confronto dialettico; l'apprendimento è contestualizzato nell'esperienza vitale dei partecipanti; il programma si fonda sui bisogni dei destinatari; non vi sono né punizioni né esami ma si creano stimoli all'autodisciplina e all'auto-apprendimento.

All'interno dei programmi di Educazione ai diritti umani, in Asia e in altre regioni in via di sviluppo (cfr. cap. 1) l'approccio centrato sul discente ha avuto un impatto rilevante nelle attività di educazione informale condotte nelle periferie urbane e nelle zone rurali. Il sistema educativo tradizionale ha infatti istituzionalizzato dei *curricula* scolastici che non comprendono i temi della giustizia sociale e dei diritti umani, ma si incentrano sulla comprensione del sistema socio-economico prevalente. L'educazione non formale e informale acquisiscono dunque una funzione maieutica di cambiamento individuale in direzione di una coscienza critica. Sia nel caso che sia diretta ad adulti che a bambini, l'educazione partecipativa ai diritti umani significa:

- 1 la promozione di un cambiamento che inizia dal riconoscimento di un conflitto nello *status quo*, ovvero dall'identificazione di un comportamento incoerente con i principi dei diritti umani, piuttosto che provenire da una "nuova idea" di un "esperto".
- 2 Un cambiamento culturale che avvenga attraverso un cambiamento personale. Infatti il mutamento del comportamento di un individuo non avviene in un vuoto sociale e si

riflette nelle relazioni del singolo con il contesto più ampio. Affinché si ottenga un cambiamento culturale, è necessario che quello del singolo sia supportato dalla cultura circostante.

- 3 Un cambiamento strutturale che sia ottenibile mediante meccanismi e facilitazioni che istituzionalizzino il cambiamento personale e culturale a favore dei diritti umani.

Ma quali devono essere le caratteristiche dell'educatore ai diritti umani?

L'ARRC codifica cinque funzioni essenziali del facilitatore, comuni a tutte le metodologie e trasversali a ogni fase della loro applicazione:

- 1 **iniziare:** il facilitatore deve essere in grado di far partire le attività e di evitare cali di attenzione, nonché di porre domande tali da spingere i partecipanti a ripensare le loro convinzioni;
- 2 **regolare:** il facilitatore deve assicurare la partecipazione di tutti, da una parte regolando l'iniziativa di coloro che monopolizzano il dibattito e dall'altra stimolando alla partecipazione le persone inclini al silenzio; deve anche muovere l'attività del gruppo verso la direzione stabilita, tenere sotto controllo lo scorrere del tempo e dare ordine alla discussione;
- 3 **informare:** il facilitatore deve essere una risorsa informativa, colmando lacune e chiarendo dubbi, deve sottolineare le nozioni rilevanti e mantenere il gruppo informato sugli obiettivi e sul programma delle attività;
- 4 **supportare:** il facilitatore deve incoraggiare i partecipanti maggiormente in difficoltà nel verbalizzare le loro opinioni, supportare le opinioni di altri quando sia necessario per dar loro evidenza e astenersi dal creare antagonismi;
- 5 **valutare:** il facilitatore deve ripetutamente valutare l'andamento del lavoro del gruppo, tirare le fila del discorso quando necessario, criticare gentilmente coloro che non partecipano, stimolare la partecipazione di tutti alla valutazione nonché svolgere il ruolo di osservatore del processo.

Metodi, strumenti e attività devono essere selezionati sulla base del grado di alfabetizzazione dei destinatari e delle caratteristiche culturali del contesto. Il metodo di mappatura del territorio rappresenta, ad esempio, all'interno della metodologia ADIDS, uno strumento per far emergere conoscenze utilizzabili dalla comunità per reclamare il loro diritto alla terra. Altri metodi utilizzabili variano da domande-e-risposte, *brainstorming*, discussioni di gruppo, all'uso di dipinti e fotografie per l'articolazione dei pensieri, stimoli visivi per la discussione, canzoni e poesie, che sono particolarmente adatti a destinatari con bassi livelli di alfabetizzazione, ai giochi di ruolo e racconti di storie.

4. 8 Indicatori di successo di una metodologia partecipativa per l'Educazione ai diritti umani

Il principale indicatore del successo di una metodologia partecipativa di Educazione ai diritti umani è l'*empowerment* degli individui e delle comunità, dunque la loro capacità di tradurre in azione la conoscenza sui diritti umani acquisita e di promuovere il cambiamento all'interno delle loro comunità. Una serie di comportamenti identificano l'*empowerment* dalla prospettiva dei gruppi svantaggiati, marginali e vulnerabili:

- 1 A livello personale, le persone realizzano di avere tutte la medesima possibilità di fruire dei diritti umani. I processi educativi, se efficaci, fanno loro realizzare il proprio valore in quanto esseri umani, in modo che possano reclamare i loro diritti legalmente sanciti e usufruire delle procedure disponibili per porre un freno a situazioni di esclusione.
- 2 A livello relazionale, le persone sono in grado di trattare a pari livello con autorità governative, datori di lavoro, mariti, ufficiali di polizia e per l'immigrazione.
- 3 A livello collettivo, insieme con altri membri della comunità o del medesimo settore, gli individui si impegnano a loro volta in attività educative relative alla loro situazione e partecipano all'analisi collettiva, alla pianificazione e all'implementazione di azioni volte a un mutamento della loro situazione nelle strutture legali e sociali.

Altri indicatori significativi di successo sono:

- 4 un miglioramento delle relazioni fra i *leader* e i membri della comunità;
- 5 un miglioramento delle relazioni fra i partecipanti;
- 6 l'aumento del numero dei partecipanti alle attività educative ai diritti umani;
- 7 l'applicazione delle metodologie partecipative non solo all'Educazione ai diritti umani, ma anche nell'esercizio della *leadership* all'interno della comunità, nella vita familiare, nelle aule scolastiche o nelle organizzazioni.
- 8 Per i bambini, un ultimo indicatore è rappresentato dall'acquisizione della capacità di lavorare in gruppo e rispettare gli altri, oltre che di socializzare le informazioni in loro possesso sui diritti dei bambini ai loro genitori e ai loro pari.

5. STUDI DI CASO

A partire dall'Obiettivo del millennio dichiarato dalle Nazioni Unite di raggiungere un'educazione per tutti entro il 2015 una varietà di progetti educativi sono stati intrapresi nel continente asiatico sia da organizzazioni non governative che dall'UNESCO. Alcuni di essi si inseriscono all'interno di iniziative di ampia portata, il cui scopo ultimo è di promuovere l'*empowerment* delle persone. Non importa quindi se non sono denominati come processi di Educazione ai diritti umani: nella misura in cui si fondano sul presupposto della dignità di ogni individuo e della sua capacità di

promuovere un cambiamento in positivo della sua realtà, comunque vengano etichettati, essi configurano sostanzialmente progetti EDU.

Dalla rassegna della letteratura finora prodotta sulle esperienze di applicazione di processi educativi non-formali e informali nel continente asiatico, emerge come alcuni di essi, in particolare quelli per la progettazione e l'implementazione dei quali non si è tenuto conto delle particolari caratteristiche del contesto, abbiano dato a oggi prova di scarso successo. È ad esempio il caso di un programma di scolarizzazione condotto in India nel distretto di Vellore, Tamil Nadu, da più ONG e destinato a bambini lavoratori impiegati nella produzione di sigari. In quel caso l'obiettivo prefissato era dapprima quello di immettere i bambini entro il sistema scolastico parallelamente alla loro attività lavorative e successivamente di porre fine al lavoro minorile, dando priorità assoluta all'educazione.

In una prima fase, dunque, l'intervento delle ONG era volto a far sì che da una parte le famiglie e dall'altra i datori di lavoro acconsentissero alla frequenza da parte dei bambini di una scuola serale, che permettesse sia l'apprendimento di contenuti che la socializzazione e lo scambio fra pari. Successivamente il progetto prevedeva la frequenza regolare delle scuole statali durante il giorno, quindi una piena integrazione dei minori nel sistema educativo indiano. Il limite di questa seconda fase risiede però nel non aver tenuto conto della necessità di curricula non tradizionali, basati sull'acquisizione di strumenti critici di analisi della realtà piuttosto che sulla trasmissione e memorizzazione di nozioni. L'istituzione di sistemi di credito a favore delle famiglie che inviavano i loro figli e figlie a scuola non ha portato ai risultati sperati in termini di sviluppo di comunità, perché il processo educativo, lungi dallo stimolare l'*empowerment* dei bambini, non consentiva loro di comprendere e modificare la condizione di vulnerabilità a cui continuavano a essere esposti durante il lavoro, prima e dopo la scuola.

È sostanzialmente diverso il caso delle attività intraprese in India da una serie di organizzazioni non governative, alcune con il supporto del governo e documentate da una ricerca condotta dall'UNESCO e dall'UNAIDS nell'ambito del progetto "*Un approccio culturale alla prevenzione e cura dell'HIV/AIDS*". Esse comprendono, ad esempio, il programma *University talks AIDS*, che mira a promuovere fra i giovani comportamenti sessuali consapevoli ed è accompagnato da sessioni educative per bambini e bambine delle scuole primarie sulle tematiche dell'HIV e AIDS. Un'attenzione particolare è stata posta ai progetti educativi destinati alle donne, comprendenti aspetti di contenuto sull'HIV e AIDS, sessioni di sensibilizzazione e di *empowerment* e infine interventi sulla prevenzione di HIV ed AIDS nel contesto della salute riproduttiva, seguendo un approccio basato sui bisogni dei destinatari.

Analogamente è stata di successo l'iniziativa promossa nella comunità svantaggiata di Koh Sla, in Cambogia, dall'UNESCO e finanziata dal governo belga, dedicata alla prevenzione e risoluzione dei conflitti attraverso l'educazione. Il progetto si è sviluppato sul presupposto che l'alfabetizzazione, se contestualizzata entro processi volti all'*empowerment* dei destinatari, dà un contributo fondamentale allo sviluppo sostenibile. A partire da tale fondamento, l'UNESCO ha progettato e implementato, in *partnership* con una molteplicità di organizzazioni non governative locali, una serie

di interventi volti a facilitare le possibilità di un mutamento strutturale a livello comunitario. I progetti di alfabetizzazione, articolati su due livelli, hanno contribuito indirettamente anche a un aumento della produttività agricola, giacché più persone hanno iniziato a leggere e ad apprendere nuove tecniche, nonché a favorire la mobilità sociale, poiché i discenti adulti, soprattutto donne, hanno migliorato il loro *status* all'interno della comunità, e a promuovere un cambiamento culturale, dal momento che molte famiglie, riconoscendo l'importanza dell'educazione, hanno cominciato a inviare i propri figli e figlie a scuola.

A *latere*, l'UNESCO e le altre organizzazioni coinvolte nel progetto hanno promosso l'iniziativa ECCE (*Early childhood care and education*), destinata alla cura e all'educazione della prima infanzia, e l'istituzione di un *Community learning centre*, un centro comunitario di apprendimento allestito in maniera adeguata a consentire lo svolgimento di lezioni, a ospitare una biblioteca ma anche a immagazzinare alimenti. La disponibilità di uno spazio comune ha prodotto una serie di esternalità positive, come una maggiore partecipazione, motivazione e capacità di collaborazione e di comunicazione fra i membri della comunità, che a loro volta hanno stimolato una migliore organizzazione e pianificazione. Parallelamente, la OPDC (*Organization for peace and development*), uno dei *partner* dell'UNESCO nella conduzione del progetto, con l'obiettivo di promuovere una pace sostenibile nella società, ha portato avanti progetti educativi destinati a figure rappresentative dell'autorità statale come membri della polizia e dell'esercito, nonché del potere informale come i capi del villaggio, che hanno avuto come effetto una diminuzione degli episodi di violenza domestica nella comunità.

Per facilitare lo sviluppo delle opportunità economiche, l'UNESCO ha organizzato progetti formativi di tipo motivazionale e dato inizio ad una serie di attività generative di reddito. Fra i primi sono annoverabili quelli sulla tessitura, sulla sericoltura, sull'edilizia e l'agricoltura; fra i secondi vi sono invece iniziative di micro-credito e "banche" che forniscono ai membri della comunità diverse specie di animali da allevamento, concedendo modalità agevolate di restituzione del debito. Ancora, un ulteriore insieme di attività sono state promosse per agevolare l'apprendimento mediante condivisione e in risposta alle particolari caratteristiche della realtà di Koh Sla, come ad esempio i *Village Meetings*, cioè incontri periodici di villaggio, oppure gli incontri mensili di revisione e coordinamento destinati rispettivamente ai facilitatori e ai *partners* dell'UNESCO o la formazione di commissioni che presiedono all'organizzazione dell'attività (ad esempio la Commissione sulla musica tradizionale, la Commissione sulla gestione del *Community learning centre*).

Infine, una serie di attività non inizialmente previste dal progetto sono state implementate *in itinere* sulla base della necessità di colmare dei *gap* che avrebbero potuto pregiudicare il successo dell'iniziativa. Ad esempio scuole primarie non formali, finanziate con fondi EFA (*Education for all*) hanno consentito a 1.200 bambini e bambine non scolarizzati fra i 6 ed i 12 anni di fruire di opportunità educative. Degno di nota è il fatto che nell'ottobre 2005 tre delle sette scuole primarie informali sono diventate scuole formali gestite dal governo. A Koh Sla è stata poi portata l'acqua potabile, grazie a fondi EFA e della *Nepalese women association*, e sei ponti sono stati ristrutturati

su richiesta dei membri della comunità e delle autorità locali, che consentono migliori comunicazioni anche in condizioni climatiche avverse. *Last but not least*, dopo un processo di discussioni e negoziazioni il Programma alimentare mondiale ha fornito al Dipartimento per l'educazione del governo cambogiano 355 metri cubi di riso, sale, olio e pesce, destinati ai 4.150 partecipanti ai progetti di alfabetizzazione su due livelli, ECCE ed ai programmi di formazione motivazionale.

In Bangladesh, la ONG "Dhaka Ansan mission" ha promosso una serie di programmi di educazione non-formale, definiti come processi che avvengono "al di fuori del sistema di educazione formale ma che sono tuttavia eventi organizzati con specifici gruppi bersaglio o utenti e obiettivi cognitivi"⁵, nella convinzione che questi rappresentino lo strumento migliore per il raggiungimento di uno sviluppo umano sostenibile. Le sue iniziative sono diversificate per adattarsi ai bisogni psico-sociali dei destinatari, che hanno però tutti in comune la caratteristica di collocarsi al di fuori del sistema scolastico formale, o perché non vi hanno mai avuto accesso, o perché l'hanno abbandonato. I presupposti fatti propri da "Dhaka Ansan mission" sono quelli che sottostanno alle metodologie partecipative, ovvero la centralità del discente nella definizione dei processi di apprendimento, contenuti basati sui bisogni del destinatario, ma particolare attenzione è posta anche allo sviluppo della professionalità degli educatori non-formali e al perseguimento dell'equivalenza fra apprendimento formale e non-formale. I progetti di educazione non-formale includono la cura e l'educazione della prima infanzia, l'educazione di base per i bambini e le bambine esclusi dal sistema formale, l'educazione secondaria non-formale per minori lavoratori delle periferie urbane, educazione e sviluppo degli adolescenti e programmi di alfabetizzazione per gli adulti.

Nella consapevolezza che l'abilità di leggere, scrivere e far di conto deve essere messa in pratica per non essere dimenticata, la ONG pone particolare enfasi alla continuazione dei processi educativi destinati ai neo-alfabetizzati. A tale scopo è stato creato il *Ganokendra*, cioè il centro popolare, aperto a tutti i membri della comunità, che funge da centro di informazione e da riferimento per i programmi e servizi socio-economici e ambientali gestiti da enti collegati miranti all'*empowerment* e allo sviluppo della comunità.

In India le comunità tribali del distretto Godavari orientale dell'Andra Pradesh sono state coinvolte, a partire dal 1985, nel progetto *Laya*, il quale rientra nel reticolo di ASPBAE (*Asian south pacific bureau of adult education*), un'organizzazione nata nel 1964 da un gruppo di educatori motivati dall'idea di promuovere l'educazione degli adulti nella regione e divenuta nel tempo un *network* di associazioni e di individui impegnati nell'educazione informale e non-formale degli adulti, che lavora con e tramite organizzazioni non governative, organizzazioni di comunità, agenzie governative, università, sindacati, gruppi indigeni, associazioni di donne, media e altri enti della società civile della regione. *Laya* mette in atto "un approccio olistico all'educazione, basato sul convincimento che l'apprendimento di maggior rilevanza in contesti tribali è quello che avviene all'interno di una

⁵ M. Ali, ICT Education Case Study, Aspbae Research on Information and Communication Technology, Bangladesh 2003, p. 7.

lotta incentrata sui diritti umani delle comunità tribali”⁶. Il progetto è nato dalla consapevolezza della scarsa qualità dei processi di scolarizzazione messi in atto dal governo indiano per le comunità tribali, che disconoscevano le particolari necessità di tali popolazioni e l'importanza delle conoscenze derivanti dalla loro tradizione e sistema di valori. Quando nel 1989 una riforma agraria minacciò di privare della terra le comunità tribali, un gruppo di giovani promosse una campagna contro il governo e si trasformò in grimaldello per la promozione di un approccio educativo alternativo, volto a fornire ai e alle giovani delle comunità tribali gli strumenti per comprendere criticamente il contesto macro e micro in cui vivono e per agire a favore del cambiamento. Particolarità dell'azione di Laya è quella di non considerare l'analfabetismo come ostacolo ai processi educativi, che sono stati sempre sviluppati in modo tale da consentire a uomini e donne, alfabetizzati o meno, la partecipazione.

Nel 2001, a fronte di un tasso di alfabetizzazione nell'Andra Pradesh pari al 67% della popolazione totale e al 22% nelle comunità tribali, il governo indiano ha emendato la costituzione annoverando fra i diritti fondamentali quello all'educazione. Tuttavia, anche in questo caso, la scolarizzazione formale adotta un approccio non centrato sul discente, oltre a non eliminare il problema dell'elevato tasso di abbandono, pari al 71% nelle comunità tribali. I principali gruppi bersaglio dei processi di educazione alternativa di Laya sono giovani donne e uomini che potenzialmente siano adatti ad assumere ruoli di *leadership* nelle comunità, giovani volenterosi di perseguire una formazione paralegale, nonché i *leader* eletti e potenziali a livello locale. I principali effetti finora registrati includono l'impegno del 70% degli individui coinvolti nei processi educativi in progetti per lo sviluppo della comunità, alcuni operanti all'interno di organizzazioni non governative, altri come funzionari di agenzie governative, il miglioramento della capacità di organizzazione e di *networking* fra i giovani delle comunità tribali e un aumento del tasso di alfabetizzazione nella regione.

⁶ N. Goga D'Souza, *Empowerment and Action: Laya's Work in Tribal Education*, p. 1.

**L'EDUCAZIONE INFORMALE
IN EUROPA** | **5**



L'EDUCAZIONE INFORMALE IN EUROPA

A cura di Maria Marrone

L'accresciuta comprensione delle questioni legate ai diritti umani si manifesta sempre più in tutta Europa nelle politiche e nei programmi di educazione nazionale, in particolare in contesti di apprendimento informale. In alcuni Paesi, come la Svezia, la Finlandia, l'Inghilterra, i Paesi Bassi, o l'Irlanda, questo è il risultato di una lunga tradizione di buone pratiche nelle scuole e nelle università, sostenute da reti di Organizzazioni non governative e da finanziamenti dei governi nazionali. In altri Paesi, come la Repubblica Ceca, l'Ungheria, la Slovacchia, la Romania e gli Stati Baltici, dove le pratiche di educazione informale sono più recenti così come i partenariati tra i Ministeri dell'educazione e le ONG internazionali o locali, si assiste sempre più all'implementazione di programmi e progetti che fanno riferimento all'educazione alla democrazia attraverso la cultura dei diritti umani.

Ciò che accomuna le numerose iniziative europee è che l'Educazione ai diritti umani EDU è elemento imprescindibile dell'educazione di qualità e che essa insiste sul bisogno di promuovere i valori della giustizia sociale, della partecipazione, del dialogo interculturale, della comprensione della diversità combattendo l'esclusione sociale, stereotipi e pregiudizi, incoraggiando la riflessione autonoma e il pensiero critico, favorendo lo sviluppo di competenze pro-sociali e l'abitudine ad attivarsi necessari per produrre cambiamenti positivi a livello locale, nazionale e internazionale. Appare chiaro, quindi, come in tutta Europa l'attenzione non sia più concentrata unicamente sulla conoscenza dei diritti umani, ma sull'educazione delle persone, attraverso un processo educativo che dura tutta la vita e che segue in particolare i giovani in tutte le fasi della loro formazione. Nelle società europee contemporanee sempre più complesse e caratterizzate dalla rapidità dei cambiamenti, l'educazione informale, pertanto, gioca un ruolo fondamentale nel processo di apprendimento lungo tutta la vita e risponde alla grande diversificazione dei bisogni educativi e formativi che emergono nelle specifiche realtà territoriali europee.

Tra i programmi e i progetti implementati in Europa, ci si soffermerà su alcuni esempi di buone pratiche replicate ed esportate in altri Paesi, che sono particolarmente rappresentative di problematiche e bisogni diversi e relative a specifici contesti culturali e socio-economici.

1. ESEMPI DI BUONE PRATICHE

1. 1 Il progetto Chance-maestri di strada

Il progetto Chance-maestri di strada, organizzato dal Comune di Napoli e da istituzioni scolastiche, permette il recupero di *drop-out* (il fenomeno dell'abbandono e della dispersione scolastica) degli allievi della scuola media compresi tra i 13 e i 15 anni; di fatto costituisce un corso di reinserimento nel circuito scolastico e formativo ripartendo dal recupero della terza classe

della scuola secondaria di I grado. La sua finalità è recuperare adolescenti difficili alla vita di relazione e alla partecipazione riducendo, così, il danno personale derivante dall'esclusione e dalla non partecipazione. Il progetto è nato dall'esperienza dei Maestri di strada (fra i quali il maestro Marco Rossi Doria), avente l'obiettivo di fornire un servizio centrato sull'utente e a bassa soglia d'accesso, identificando con questa espressione un servizio mirato e qualificato che rappresenta per i giovani una via di accesso a sviluppi ulteriori, come il recupero alla vita di relazione, al lavoro e alla partecipazione attraverso la riattivazione di processi di apprendimento. Sono i maestri, infatti, che creano il bisogno, contattano direttamente la famiglia e fanno capire al nucleo familiare l'importanza e la possibilità di cambiamento del ragazzo. Il progetto potrebbe anche definirsi, dal punto di vista metodologico, una comunità aperta, in quanto non ci sono mura né preclusioni ad alcuna forma di sapere né ad alcuna modalità di apprendimento, ma anche perché circolano esperienze e competenze senza gerarchia di saperi o professioni. È uno spazio di vita dove sono ospitati i corpi e le esperienze piuttosto che solo o prevalentemente l'essere pensante e cognitivo.

1. 2 Sviluppo e metodi innovativi per la formazione dei giovani a rischio

In Grecia, l'Associazione per il supporto sociale alla gioventù (ARSIS) ha implementato il progetto "Sviluppo e metodi innovativi per la formazione dei giovani a rischio" il cui scopo principale è promuovere la conoscenza sui fattori di *empowerment* dei programmi di recupero e la creazione di nuovi metodi per la formazione professionale. Il progetto, rivolto a giovani tra i 15 e 21 anni, ha sviluppato nuovi metodi di lavoro specializzato per ragazze e ragazzi con gravi difficoltà d'integrazione sociale, promuovendo in particolare stima di sé e delle proprie potenzialità. Il primo passo è stato quello di monitorare le necessità e le condizioni psicologiche attraverso una ricerca condotta ad Atene, con l'utilizzo di questionari indirizzati a giovani in difficoltà, giovani a rischio ed educatori. Il processo di apprendimento informale è stato programmato dalla commissione scientifica di ARSIS che ha pianificato ogni fase di realizzazione del progetto e studiato il contesto di ogni metodo per poterlo sviluppare al meglio.

Ad esempio, nell'ambito di corsi di formazione e seminari contro l'esclusione dal mercato del lavoro per i giovani a rischio di Tessalonica e i giovani dell'Istituto penitenziario Kassavetia di Volos, sono stati implementati i seguenti metodi:

- comunicazione di gruppo esternando le proprie esperienze e i propri bisogni;
- esercizi di psicodramma;
- Educazione ai diritti umani tramite giochi di gruppo;
- crescita interiore attraverso lavori artistici;
- letture di gruppo e lezione di educazione di base;
- attività sociali.

Molti i materiali prodotti: foto, manufatti, *software* per le preparazioni al mondo del lavoro, pubblicazioni, volantini. I metodi di educazione informale utilizzati hanno motivato i giovani partecipanti aiutandoli a gestire i problemi e ad avere consapevolezza dei propri diritti facendo loro assumere delle responsabilità. I modelli utilizzati da ARSIS sono stati riproposti in Irlanda, Inghilterra, Olanda.

1. 3 Migrating memories

Migrating memories - MIME è il progetto promosso dall'organizzazione svedese Malmo Museer. Il progetto ha coinvolto circa 15 giovani immigrati, da Paesi europei ed extraeuropei, insieme ai loro insegnanti di lingua a Tempere (Finlandia), Malmo (Svezia) e Nottingham (Inghilterra), per comunicare e diffondere l'importanza di custodire i ricordi. Cosa diventa importante quando si lascia il proprio Paese? Quali oggetti, profumi o fotografie risvegliano i ricordi? Per creare comprensione e solidarietà i giovani hanno presentato le loro storie, i loro oggetti a una vasta audience internazionale scoprendo un nuovo modo di esprimersi, grazie anche alla nuova lingua che hanno imparato a parlare. Oltre ad esercitarsi a parlare in pubblico, i partecipanti hanno acquisito maggiore consapevolezza sull'importanza dei ricordi, ciò ha permesso a ciascuno di consolidare la propria identità personale.

Il *workshop* con istituzioni culturali, quali musei, biblioteche, archivi ha rafforzato la collaborazione tra le differenti culture e generazioni: il personale dei musei più adulto e i giovani partecipanti dei diversi Paesi hanno trovato nuovi amici. Il successivo lavoro di documentazione, che il museo di Malmo ha portato avanti, ha fatto sì che i ricordi dei migranti fossero inseriti nella memoria e nella storia collettiva della città. Il seminario di due giorni, focalizzato sull'importanza della salvaguardia dei ricordi, e il sito web creato dai giovani sono diventati importanti luoghi di incontro e confronto, di dialogo interculturale.

Il modello proposto da MIME ha suscitato particolare interesse perché ritenuto un buon metodo per favorire la comprensione e l'autostima, l'empatia tra partecipanti e pubblico, dando ai giovani immigrati la possibilità di condividere i ricordi e di essere visti come persone, come nuovi cittadini europei.

1. 4 The Monster Tour & New Direction

The Monster Tour & New Direction, promosso dall'organizzazione Escape Artist-UK, è un progetto che si rivolge a giovani a rischio e criminali minorenni tra i 15 e i 19 anni, e a giovani a rischio e detenuti tra i 20 e 30 anni. Scopi specifici del progetto sono riabilitare i criminali minorenni e i detenuti attraverso l'attività e la produzione artistica per lo sviluppo di carriere in questo settore professionale e dimostrare ai criminali minorenni e ai detenuti, attraverso il teatro,

come gli stereotipi possono essere fronteggiati, rafforzando, inoltre, lo *status* sociale, economico e professionale degli artisti.

“*Monster*”, spettacolo individuale dell’attore Paul Malcom con trascorsi di detenzione e il relativo progetto educativo sono stati presentati in prigioni e istituti per minori a rischio in Inghilterra e in altri Paesi europei. Ogni spettacolo è accompagnato da un monologo e da una discussione con i partecipanti con lo scopo di utilizzare l’arte come strumento per riposizionare il loro approccio alla formazione, al lavoro e alla loro vita personale. Dal 2003 “*Monster*” si è arricchito di un secondo monologo che focalizza l’attenzione su attività artistica e inclusione sociale, responsabilità civica, cittadinanza e cultura democratica, anche al fine di presentare l’arte come strumento per scoprire o rinnovare attitudini in un ambito di isolamento culturale e basso reddito. Il progetto mira al sostegno e collocamento al lavoro, favorendo le conoscenze di accesso a informazioni relative al settore artistico anche attraverso una *partnership* di mentori creativi che assistono i giovani all’esterno.

1. 5 Medes - Roi

Analizzare il fenomeno della violenza scolastica in Europa, sensibilizzando sulle tecniche della gestione dei conflitti e sulla mediazione come risorsa al fine di prevenire e lottare la violenza nelle scuole, sono le finalità di Medes-Roi (violenza nella scuola - rete operativa d’intervento) promosso dalla Croce Rossa Belga.

Il progetto, rivolto a giovani tra 10 e 15 anni, è cominciato con una ricognizione sulle conseguenze della violenza nelle classi V e VI delle scuole primarie. Insegnanti, allievi delle classi successive, genitori, abitanti dei quartieri interessati sono stati coinvolti in questa ricerca. L’apprendimento informale è stato intenzionale e programmato; diverse sono state le tecniche utilizzate: la pittura, il modellismo, il teatro, le attività ludiche e interattive del gioco da tavolo, la realizzazione di *atelier* di “espressione libera”. Particolarmente interessanti gli obiettivi formativi che il percorso educativo si è proposto di raggiungere: 1) riconoscere la vulnerabilità della cultura educativa tradizionale in relazione al rispetto dell’Altro quando ciascuno è in una situazione di forte contraddizione o di provocazione verbale/fisica contro se stesso o contro i coetanei; 2) comprendere gli elementi che ci portano più o meno consapevolmente a trasgredire regole elementari di rispetto dell’Altro, in situazioni quotidiane di esercizio del potere in seno al gruppo; 3) sviluppare comportamenti adeguati di fronte alla violenza; 4) riconoscere la necessità di regole che assicurino l’armonia della vita di gruppo e il ruolo dei mediatori per la loro comprensione e applicazione in situazioni di conflitto.

Con l’insieme dei dati emersi è stato elaborato un percorso scolastico-virtuale sotto forma di gioco da tavolo (Chahut), che consente agli alunni e agli insegnanti di vivere una molteplicità di situazioni che, senza un’adeguata gestione, sarebbero degenerate in comportamenti violenti. La seconda fase di implementazione ha previsto la creazione e il consolidamento di commissioni

locali e internazionali in materia di violenza scolastica, l’elaborazione di un kit destinato ai mediatori, la formazione di volontari per la mediazione, lo scambio transnazionale delle metodologie e degli strumenti pedagogici che hanno permesso un’introduzione ludica (nella fase iniziale della formazione dei mediatori è stato utilizzato il gioco da tavolo) ai tecnici della gestione del conflitto

2. TOUS DIFFERENT, TOUS EGAUX CONSIGLIO D’EUROPA

Nella dichiarazione finale della V Conferenza dei ministri europei responsabili della gioventù, svoltasi a Bucarest nel 1998, i ministri hanno incoraggiato gli Stati membri a promuovere uguaglianza di possibilità (di espressione e inserimento socio-economico) riconoscendo la formazione e le competenze acquisite dai giovani nell’educazione informale e nei rispettivi ambiti di socializzazione, individuando diverse forme di certificabilità e documentazione delle esperienze e delle qualifiche conseguite in tale contesto di apprendimento.

In seguito, nel 2000, l’Assemblea parlamentare del Consiglio d’Europa ha adottato una Raccomandazione sull’educazione informale invitando “tutti coloro che elaborano politiche educative a considerare l’educazione informale parte integrante del processo educativo e invita i governi e le autorità competenti degli Stati membri a riconoscere l’educazione informale come *partner* di fatto nel processo educativo per tutta la vita e nella politica per i giovani”¹.

Ma l’impegno dell’Istituzione europea per la diffusione e la valorizzazione dell’educazione informale è cominciata diversi anni prima.

Nel 1995 il Consiglio d’Europa ha celebrato il cinquantesimo anniversario della fine della seconda guerra mondiale con una delle campagne più vaste e incisive sul tema “*Tous different, tous égaux*”.

Questa campagna ha coinvolto i giovani europei intorno a un unico obiettivo comune: lottare contro il razzismo, l’antisemitismo, la xenofobia e l’intolleranza.

Le attività della campagna, distinte ma collegate tra loro, sono state organizzate da numerosi *partner* provenienti da orizzonti diversi, a livello locale, regionale, europeo. I progetti sono stati realizzati da Organizzazioni non governative indipendenti, essenzialmente organizzazioni per la gioventù, per le minoranze, per la lotta contro il razzismo e la difesa dei diritti umani, dai servizi governativi, ministeri della gioventù e dell’educazione; da organismi internazionali, da partnerati sociali, dalle autorità locali e regionali, da gruppi religiosi, da giornalisti, dai media e da molti altri soggetti.

La campagna ha attivamente coinvolto i membri di numerosi gruppi di minoranze che vivono in seno alla società europea, di origine etnica, religiosa, nazionale o sociale diversa.

¹ Cfr. www.coe.int Recommendation Rec.1437 (2000).

Punto di forza è stata la sua diversità: le sue attività hanno comportato seminari educativi, mostre, manifestazioni pubbliche e culturali, iniziative legate ai programmi delle scuole e delle università, dei progetti locali di sviluppo comunitario e di lavoro sociale, pubblicazioni, concorsi di diversa specie, programmi televisivi e campagne pubblicitarie.

“Tous different, tous egaux” ha contribuito a migliorare la comunicazione fra i governi, le Organizzazioni non governative della gioventù, le organizzazioni in difesa dei diritti umani e delle minoranze.

In numerosi Paesi essa ha generato nuove forme di cooperazione fra i *partner*, ha permesso a nuove organizzazioni e associazioni, che fino a quel momento erano isolate, di lavorare per la prima volta con dei giovani a livello nazionale, di scambiare idee e condividere esperienze con altre organizzazioni a livello internazionale.

Si stima che siano state sviluppate in totale più di 2000 attività, prevalentemente in contesti di educazione informale, rivolte a giovani dai 10 ai 30 anni e coinvolgendo nel processo educativo anche adulti, genitori e insegnanti. Le attività sono state realizzate in tutti i contesti territoriali: nei centri e nelle organizzazioni per i giovani, in quelli di informazione e orientamento, e in quelli per giovani disoccupati, nelle strade, nelle attività scolastiche del tempo libero, nei campi sportivi.

La campagna ha proposto nuovi metodi e attività per l'educazione interculturale informale e permesso l'elaborazione di nuovi strumenti pedagogici che sono accessibili oggi nel settore dell'educazione informale come, ad esempio, il KIT PEDAGOGIQUE².

L'idea centrale delle attività è che l'educazione interculturale è un processo permanente che esige l'impegno di tutte le componenti sociali e deve promuovere: metodi per conoscere e apprendere la differenza e la discriminazione; una concezione nuova o diversa della società; un impegno in favore dell'uguale dignità di ogni essere umano.

Il fatto che i giovani posseggano un reale potenziale d'azione in favore di altri giovani e degli adulti per creare le società future è spesso sottovalutato e raramente preso in considerazione dagli adulti. La marginalizzazione della gioventù in quanto categoria sociale specifica facilmente identificabile, espressa non di rado in gruppalità specifiche e alternative, induce spesso all'ipotesi semplicistica secondo la quale l'azione dei giovani si limita a uno spazio chiuso e isolato in seno alle società europee. La forte influenza che i membri del gruppo di pari esercitano l'uno sull'altro è determinato in larga misura dall'educazione informale e formale, in generale dall'azione di socializzazione reciproca.

Teatro dell'Oppresso, musicoterapia, danzaterapia, apprendimento esperienziale, giochi, apprendimento tra gruppi di pari sono tra i metodi dell'educazione informale utilizzati dagli educatori dei 37 Paesi che hanno aderito alla campagna.

Dieci anni dopo l'Europa si confronta con nuove sfide e assume fondamentale importanza

educare le giovani generazioni per difendere la diversità, i diritti umani, la partecipazione e per combattere l'intolleranza e la discriminazione.

La nuova campagna “Tous different, tous egaux” – *Campagne européenne de la jeunesse pour la diversité, les droits de l'homme, et la participation* – è stata lanciata nel giugno del 2006, questa volta, con obiettivi ancora più ampi e ambiziosi, fare in modo che la diversità, i diritti umani e la partecipazione beneficino di una grande attenzione da parte delle ONG e dei governi ma soprattutto permettere ai giovani di prendere coscienza dell'importanza di questi elementi nella loro vita di tutti i giorni.

Già nel 2003, con la Raccomandazione sulla promozione e il riconoscimento dell'educazione informale, il Consiglio d'Europa ne definisce gli elementi base: “essa è fortemente orientata sullo sviluppo personale e la capacità di scelta autonoma dei giovani, sullo sviluppo sociale, la partecipazione e la cittadinanza democratica, i diritti umani, la promozione della pace e la lotta contro ogni forma di discriminazione e di esclusione sociale. In più, l'educazione informale offre gli strumenti per mettere in pratica questi valori”³.

La nuova campagna si svolgerà dal giugno 2006 a settembre 2007 e prevede concerti, festival, concorsi, attività educative, comunità virtuali, pubblicazioni, seminari educativi per giovani e adulti, secondo un calendario che toccherà tutti i Paesi; il suo lancio è stato caratterizzato da attività che richiamano metodologie dell'educazione informale: musica, teatro, danza, sport. “Essa si inserisce perfettamente nel principale mandato del Consiglio d'Europa, che consiste nel promuovere e difendere i diritti umani. Sarà attuata dalla partecipazione che permetterà a ciascuno di giocare un ruolo nella costruzione di un'Europa migliore, un'Europa nella quale ognuno avrà il diritto di essere se stesso, differente e uguale agli altri”⁴.

Gli eventi che recentemente si sono prodotti in Europa hanno dimostrato che i giovani non hanno solo bisogno di occupazione e di sentirsi integrati nella società, ma anche di una Educazione ai diritti umani finalizzata alla lotta contro la discriminazione. Altrettanto importante è che i giovani partecipino alla vita delle società nei centri urbani, nelle scuole, nelle università e nei luoghi di lavoro.

L'educazione informale è ritenuta dal Consiglio d'Europa efficace per l'implementazione dei progetti della campagna perché possiede caratteristiche importanti per l'educazione interculturale degli adulti e dei giovani, favorendo tra i partecipanti relazioni più strette che facilitano la comunicazione all'interno del gruppo. Secondo quanto stabilito e definito dal Consiglio d'Europa per l'Educazione informale in diversi documenti e pubblicazioni, i contenuti sono scelti e concordati con i soggetti che apprendono in relazione ai loro bisogni e alle loro realtà specifiche; c'è grande libertà in ordine alla scelta degli obiettivi e delle attività che ne permettono il raggiungimento; le metodologie attive e partecipative contribuiscono a favorire una più ampia partecipazione ai processi educativi. Il contesto di apprendimento informale, inoltre, per la

² Cfr. www.coe.int, *Idée, ressources, méthode et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes* e *DOMINO – Manuel sur l'emploi de l'éducation par groupes de pairs en tant que moyen de lutte contre le racisme, la xenophobie, l'antisémitisme et l'intolérance*.

³ Cfr. wcd.coe.int, *Documents Comité des Ministres - CM (2003) 48 2 avril*.

⁴ “Tous different, tous egaux”, “All different, all equal”, *Bulletin Education* n. 20. Printemps Eté 2006.



sua peculiarità, è un contesto che suscita l'interesse dei partecipanti e sostiene la motivazione all'apprendimento.

La nuova campagna, che toccherà le popolazioni dei 49 Paesi della Convenzione culturale del Consiglio d'Europa (il cui obiettivo è sviluppare la comprensione reciproca e la valorizzazione della diversità) e aperta ad altri Paesi oltre i 46 Stati membri del Consiglio d'Europa, avrà il sostegno finanziario da parte dei governi europei; ogni Paese metterà in atto la sua campagna nazionale adattandola alla sua realtà specifica.

3. L'EDUCAZIONE DEI ROM IN ROMANIA

Il Rapporto sulla Romania della Commissione Europea contro il razzismo e l'intolleranza (ECRI), del 23 aprile 2003, sottolinea che la comunità Rom/tsigana è particolarmente vulnerabile alla discriminazione e svantaggiata nei numerosi aspetti della vita quotidiana. La comunità resta ancora vittima di stereotipi e pregiudizi che si riflettono nei comportamenti sociali, nelle rappresentazioni fornite dai media e nelle posizioni assunte da singoli individui o parti politiche e istituzionali.

La Romania conta un'importante popolazione Rom (tra 1.800.000 e 2.500.000 di persone) che rappresenta circa il 10% della popolazione totale, secondo le stime rese disponibili dal Gruppo dei diritti delle minoranze dopo il censimento del 2002, che indicava, invece, in sole 535.000 persone la cifra ufficiale per la popolazione Rom. Tale sottostima in Romania costituisce un'importante lacuna nei dati ufficiali; si deve considerare, infatti, che la maggior parte dei Rom preferisce non segnalare la propria appartenenza alla comunità per svariate ragioni, come temere l'uso di questi dati o per mancanza di senso di appartenenza etnica.

Durante il regime comunista i Rom di Romania sono stati obbligati a integrarsi nella società, la maggior parte di essi, nomadi, si stanziarono e lo Stato assegnò loro alloggi e lavoro nelle industrie o nell'agricoltura assieme agli autoctoni e ad altre minoranze etniche del Paese. Di conseguenza, i Rom dovettero abbandonare i loro usi e costumi, costretti ad accettare una cultura comune e una stanzialità di fatto. Nonostante abbiano dovuto modificare le loro abitudini di vita, le loro caratteristiche demografiche non sono variate di molto. I dati forniti dall'ultimo censimento provano che gran parte delle caratteristiche del popolo rom sono tuttora valide: famiglie numerose, alto tasso di natalità, matrimoni e maternità precoci. Il livello di educazione è molto basso, nonostante i Rom siano stati costretti durante il regime comunista a mandare i loro figli a scuola, infatti, dopo la rivoluzione del 1989, i loro figli hanno abbandonato il sistema formale di educazione. La maggior parte dei Rom vive sotto la soglia di povertà e ha grandi difficoltà, aumentate a dismisura nella fase di transizione socio-economica seguita al crollo dell'URSS, a integrarsi nelle strutture e nel tessuto sociale: il tasso di analfabetismo è ancora molto elevato (anche per lo scarsissimo valore che le famiglie attribuiscono all'educazione e all'istruzione come mezzi di promozione dello sviluppo sociale ed economico della comunità)

e l'accesso al lavoro resta molto difficile sia per la mancanza di qualifiche professionali sia per le discriminazioni di cui sono oggetto.

Il Programma delle Nazioni Unite per lo sviluppo (PNUD) ha pubblicato nel 2005 una delle più ampie e approfondite analisi mai realizzate finora sulle popolazioni Rom, relativa a quattro campi prioritari: educazione, lavoro, salute, casa.

L'analisi segue lo studio presentato nel rapporto PNUD del 2002 e ha coinvolto 5.000 famiglie in cinque diversi Paesi, tra cui la Romania, le cui conclusioni hanno dimostrato che un Rom su due soffre la fame parecchi giorni all'anno.

Il fenomeno delle precarie condizioni di vita per i Rom è diffuso in tutta la Romania e si è molto amplificato nel corso degli ultimi anni. La popolazione vive in territori isolati, in ghetti vicino a discariche pubbliche o cerca un riparo in fabbriche o palazzi abbandonati, ma anche su "territori improvvisati", in case poverissime costruite spesso senza autorizzazioni su terreni "privati" o demaniali, alle periferie delle città.

In questo caso, i ghetti sono situati in prossimità degli insediamenti urbani delle popolazioni non rom che dispongono di acqua corrente, di elettricità, di strade asfaltate. Le autorità locali, molto spesso, giustificano la mancanza di infrastrutture con il fatto che le abitazioni dei Rom sono situate al di fuori dei piani catastali. I "proprietari" non hanno nessun documento che comprovi il diritto di proprietà per i loro terreni e la comunità non è in grado di organizzarsi e di negoziare. Di conseguenza, diventa pressoché impossibile per tutti quelli che non hanno una casa o che vivono in condizioni di estrema debolezza esercitare il loro ruolo di cittadini attivi, come avere un lavoro o prendersi cura dell'educazione dei figli.

La pubblicazione di questi dati coincide con il lancio del Decennio per l'integrazione dei Rom, che prevede di risolvere il problema della loro integrazione su di un piano internazionale e che segna un importante cambiamento nelle politiche loro destinate. Infatti, queste informazioni presentano una panoramica completa delle condizioni di vita Rom in Romania, e i risultati resi noti costituiscono una solida base analitica per l'elaborazione di future strategie destinate a migliorare le condizioni di vita della minoranza più povera d'Europa.

Nelle giornate di studi del 10 e 11 giugno 2005 sullo stato dell'educazione della popolazione Rom, svoltesi a Bucarest, Eugene Cray, rappresentante dell'UNICEF, ha sottolineato la difficoltà d'integrazione dei bambini Rom nel sistema d'educazione formale: se il livello nazionale dei bambini non scolarizzati è del 2,8 %, nella popolazione Rom la percentuale sale al 18 %. Secondo l'UNICEF le principali cause della non scolarizzazione sono da individuare nella situazione socio-economica e nell'inadeguatezza dell'offerta educativa.

Circa il sistema educativo, l'UNICEF ha sottolineato la mancanza di politiche specifiche relative alla non discriminazione e la rigidità del solido sistema di educazione formale, inadatto a rispondere ai bisogni formativi della popolazione Rom.

Le cause dell'abbandono scolastico e della non scolarizzazione dei bambini Rom sono state invece così identificate dal Ministero dell'educazione rumeno: mancanza di mezzi di trasporto per le comunità isolate, precaria situazione economica delle famiglie, mancanza di documenti

d'identità, difficoltà linguistiche e scarsa conoscenza della lingua nazionale, mancanza di supporto educativo a scuola e in famiglia, discriminazione.

L'Istituto interculturale di Timisoara ha evidenziato un paradosso dell'educazione delle popolazioni Rom in Romania: l'educazione formale è la sola forma di educazione riconosciuta dallo Stato e si tratta della meno efficace e partecipativa, mentre l'educazione informale, pur non rilasciando diplomi riconosciuti, sarebbe la più efficace per l'educazione delle popolazioni Rom. Nelle giornate di studio di Bucarest molti partneri Rumeni, Rom e non Rom, hanno insistito sulla necessità di lavorare per rinforzare le capacità della società civile dei rom. È stata sottolineata, da una parte, la difficoltà per le organizzazioni Rom a lavorare insieme, a socializzare e capitalizzare le reciproche esperienze e, dall'altra, l'assenza di loro esperienze nel contesto europeo comunitario e la possibilità di accedere ai fondi europei da parte di queste stesse organizzazioni.

Si rende quindi necessario lavorare su due ambiti contemporaneamente: rinforzare la capacità delle associazioni Rom di lavorare in rete e in più Paesi, da regione a regione e a livello locale; rinforzare la capacità delle associazioni Rom nel campo comunitario favorendo l'accesso ai finanziamenti europei, la formazione alle politiche europee e ai fondi strutturali europei. Queste azioni di rinforzo della società civile Rom costituiscono una forma di educazione informale, che si attua in scambi di esperienze, formazione di formatori che possono a loro volta formare giovani per la creazione di strutture locali e professionali.

Anche per quanto riguarda la formazione professionale, i mestieri tradizionali Rom sono molto spesso sottovalutati e non riconosciuti, per cui si è reso necessario prevedere delle strategie di valorizzazione di programmi professionali per Rom che rilascino certificazioni riconosciute per questi mestieri.

3. 1 Pratiche recenti e innovative

Il 31 gennaio del 2001 è stato elaborato dal Ministero dell'educazione rumeno e dall'Unione Europea, un piano educativo congiunto, ancora in corso, per favorire la partecipazione scolastica e la riduzione dell'abbandono per la popolazione Rom, attraverso la "Strategia concernente la partecipazione all'educazione dei bambini e dei giovani Rom" del programma Phare, che prevede azioni educative a differenti livelli e numerosi progetti di educazione permanente.

Tra gli obiettivi programmati: la riduzione del numero dei bambini Rom senza documenti d'identità, che per questo vengono rifiutati dal sistema di educazione formale, l'uso nei giardini d'infanzia di insegnanti rom che parlino la lingua *romani* (la lingua parlata dai Rom), lo sviluppo di curricula speciali per gli insegnanti Rom senza qualifica professionale e di programmi educativi specifici per i centri rurali, migliorie del trasporto dei bambini delle comunità isolate, fornitura gratuita di materiali educativi, istituzione di nuove figure professionali in ogni ispettorato scolastico del Paese col compito di coordinare azioni educative rivolte alla popolazione Rom. Destinatari diretti della "Strategia" sono i bambini dei centri rurali e delle zone svantaggiate

appartenenti alle minoranze nazionali in realtà socio-economiche svantaggiate.

Elemento comune di molti progetti è l'istituzione di una nuova figura professionale: i "mediatori scolastici" nelle comunità rurali. Essi hanno l'obiettivo di raccordare lo sviluppo familiare e il centro scolastico col fine d'incrementare la scolarizzazione dei bambini favorendo la cooperazione tra famiglie e insegnanti.

Numerosi i progetti promossi e implementati da ONG locali in favore dei Rom nel campo della cultura, dell'educazione, dei media, dei diritti umani, della giustizia.

Le più importanti attività di educazione informale realizzate possono essere sintetizzate in programmi di formazione degli insegnanti in centri multiculturali; programmi di insegnamento a distanza per i giovani Rom; la formazione di mediatori scolastici; l'elaborazione di materiale educativo per genitori, bambini e insegnanti; l'istituzione in 120 scuole di classi "miste", nelle quali gli interventi educativi sono attuati nella lingua nazionale e nella lingua *romani*, la creazione di centri diurni per giovani; centri di consulenza familiare e di mediazione sanitaria per garantire il diritto alla salute.

Suscitano particolare interesse quelle che si fondano sull'apprendimento della musica. In Romania come altrove la musica è strettamente connessa a un'immagine molto positiva dei Rom cui si collegano azioni educative per la rivalutazione simbolica dell'intera comunità Rom proprio attraverso la formazione di gruppi di danzatori e musicisti, come dimostrano le esperienze condotte a Cluj-Napoca e a Sfintu-Gheorghe. A Orastie, recentemente, è nato un gruppo di giovani musicisti, per un'iniziativa di educazione informale di un professore di lingua *romani*, insegnante presso un liceo locale.

In questo contesto si sono così sviluppate, attraverso attività improntate all'educazione informale, scuole che attraggono i giovani Rom attraverso il prestigio di cui gode la loro musica. La *manele*, la musica dei sobborghi popolari, attira un gran numero di giovani Rom che quotidianamente suonano per le strade. Partendo da questo diffuso interesse, è nata, su proposta di Nicolae Buta, cantante popolare Rom, una scuola nazionale di *manele* che formerà giovani cantanti canalizzando e strutturando la loro passione verso un'attività professionale. Ma lo sviluppo dei giovani e della loro cultura in termini di immagine positiva e di sbocchi professionali valorizzanti non si limita solo al campo della danza e della musica. Esistono altre azioni di apprendimento e prospettive professionali che mirano a diffondere nuove pratiche collettive per migliorare la condizione esistenziale delle persone. L'associazione IMPREUNA, per esempio, ha formato giovani che hanno poi sviluppato gruppi locali che, cooperando tra loro e con altre realtà cittadine o rurali, si sono dimostrati determinanti nella lotta contro l'esclusione e nella promozione della partecipazione sociale e politica dei membri della collettività.

L'Open society institute ha promosso "The Romae education initiative" (REI)- "L' iniziativa per l'educazione dei Rom", un programma che associa la società civile locale e il governo. A partire dal 2002, data di inizio del progetto, REI ha attuato progetti educativi in sette Paesi tra la cui la Romania. Tra questi, desta interesse il progetto "Professeur assistants rom" che ha la finalità di reinserire i giovani Rom nella scuola dell'obbligo mediante strategie che facilitano l'accesso

all'educazione e migliorano la qualità dell'educazione anche attraverso mediatori scolastici aventi, fra gli altri, il compito di aiutare i minori Rom nella comprensione della lingua rumena. Nel più ampio quadro delle iniziative promosse da REI, l'educazione dei Rom ha previsto l'apprendimento a casa o in altri contesti educativi non istituzionali, anche di mestieri, con l'aiuto di genitori o parenti.

Questi metodi di educazione informale sono stati individuati dall'Istituto interculturale di Timisoara tra i più efficaci verso la popolazione Rom in Romania.

Iniziato in collaborazione con l'ONG olandese "The National Institute for Curriculum Development", il programma "Egalité des chances" ha visto migliorare la condizione dei minori Rom di Romania promuovendo gli scambi istituzionali e sensibilizzando giovani Rom e i loro genitori al ruolo dell'educazione.

Le attività del programma possono essere sintetizzate nelle seguenti finalità: individuare specifiche azioni educative con l'obiettivo di adattare alla cultura e alla storia dei Rom, iniziare un reale partenariato tra genitori, figli e istituzioni-chiave responsabili dello sviluppo locale, organizzare seminari di formazione per educatori e incoraggiare la diffusione della cultura e della storia dei Rom, diffondere dati e strategie creando un sito *internet* e divulgando informazioni e buone pratiche replicabili ed esportabili, integrare i modelli di sviluppo educativo in una rete di istituzioni che accrescano le opportunità dei minori Rom nel sistema educativo.

L'elemento innovatore di questo progetto risiede essenzialmente nella realizzazione di una rete di differenti attori del processo educativo, giovani, genitori, insegnanti, collettività, ma anche nella circolazione delle attività e strategie informali adottate affinché tutti ne possano beneficiare.

4. L'EDUCAZIONE INFORMALE NELL'UNIVERSO CARCERARIO: UN ESEMPIO APPLICATIVO

A cura di Aristide Donadio

*L'aspetto più terribile del carcere è che chi vi entra non ne può più uscire.
Di qua o di là dalle sbarre continua ad essere prigioniero.
Il carcerato e il carceriere finiscono per essere un'unica entità.
I reprobri si confondono con i loro demoni, il martire con colui che ha acceso la pira.
Il carcere è, di fatto, infinito.*
Jorge Luis Borges

In Occidente, quindi anche in Europa e in Italia, spesso le violazioni di diritti hanno luogo nelle stazioni di polizia, nei penitenziari e nei CPTA (Centri di permanenza temporanea e assistenza): riuscire a incidere sul personale di polizia e nell'universo carcerario, significherebbe, quindi, abbattere significativamente la percentuale di violazioni di diritti.

Un intervento in questi delicati e articolati contesti, avrebbe ancora più senso e sarebbe ancor

più significativo, incisivo e di lunga durata, se effettuato con le metodologie e l'approccio dell'EDU informale.

Resta la difficile questione di come effettuare un approccio intenso e complesso come quello implicato dall'EDU informale in contesti così difficili e angusti come quelli carcerari.

La Sezione Italiana di Amnesty International ha effettuato in un carcere della provincia di Avellino, attraverso le metodologie dell'EDU informale, un corso di formazione per poli-zioti penitenziari.

Il carcere prescelto è stato un ICATT, un istituto a custodia attenuata per il trattamento delle tossicodipendenze, che rientra in un'interessante forma di sperimentazione di detenzione più orientata verso la rieducazione che verso l'afflizione, simile per certi versi alle comunità di recupero di tossicodipendenti, con un programma di riabilitazione e di reinserimento (il cosiddetto *follow-up*) seguito da un'*équipe* e con una maggiore apertura verso le esigenze degli "ospiti" (come vengono definiti dalla stessa amministrazione penitenziaria). Esistono otto ICATT in tutta Italia, uno di questi è il carcere di Lauro (Avellino), presso cui è stato realizzato questo intervento, nelle modalità che verranno successivamente descritte.

Intendendo attuare una metodologia informale, bisognava effettuare un accurato studio preliminare della struttura e dell'ambiente in cui si intendeva operare, ma anche una delicata fase di autoformazione da parte degli attivisti che si accingevano a redigere il progetto, autoformazione che si è sviluppata lungo tre direttrici: contatti con operatori carcerari e altre associazioni operanti nel settore (quali Antigone e Caritas); studio di autori e opere relativi alla questione carceraria e al concetto di devianza, pena e reinserimento; confronto interno amnistiano. Ma una delle questioni più impegnative rimaneva quella di decidere quali metodologie attuare in un contesto così fragile e specifico come quello carcerario.

È sembrato naturale partire dal Teatro dell'Oppresso (TdO) di Boal per la sua capacità di attivare una maggiore consapevolezza dei conflitti e delle possibili soluzioni pacifiche, ma andava affiancato a un'altra metodologia che potesse coniugare teoria e prassi, evitando che l'asse dell'intervento risultasse solo o troppo spostato sul piano della gruppaltà e, per così dire, della gestione politica delle dinamiche: bisognava che anche il singolo si sentisse coinvolto e in modo pieno, attivando quei processi che potessero determinare un qualche cambiamento interno reale, profondo. C'era l'esigenza di coniugare la sfera psico-sociale e sociologica con quella psicologica e affettiva e serviva, quindi, una metodologia che entrasse nel profondo, completando, nell'intervento, l'esperienza, il vissuto degli utenti sul piano fenomenologico. L'Analisi Transazionale, per la sua capacità di tradurre proprio sul piano fenomenologico la capacità di analisi e penetrazione della psicanalisi, appariva come lo strumento che meglio potesse combinarsi con il TdO, essendone, per diversi aspetti, complementare. La sinergia e il reciproco potenziamento fra le due metodologie balza subito agli occhi, così come le differenze.

4. 1 Metodologia

Fromm sostiene che la pace si avrà solo quando l'unione avrà sostituito l'alienazione⁵ e che per interrompere le catene nevrotiche generazionali bisogna intervenire su quelle condizioni sociopolitiche che determinano quei "caratteri socialmente tipici"⁶ che, sostanzialmente, allontanano l'uomo da sé (impedendogli di attuare il "principio d'individuazione": la presa di coscienza di sé e dei propri ruoli/responsabilità) e lo alienano secondo canalizzazioni programmate funzionali a certi sistemi e a certi interessi stratificati e codificati particolarmente nella cultura occidentale⁷. È qui che è interessante cogliere le forme profonde di condizionamento che subisce l'individuo incorporando inconsciamente simbologie, riti, miti in quella che Elias definisce come "politicizzazione della Psiche"⁸, e le varie forme di negoziazione di senso sussunte⁹.

È sul piano metodologico che ritorna utile l'Analisi Transazionale come chiave possibile di lettura e coscientizzazione delle dinamiche che scattano in determinati contesti, ma certamente appartiene al TdO la capacità di porre sul piano della drammaturgia e della sperimentazione/coscientizzazione i limiti e le opportunità delle specifiche realtà sociali, le conflittualità e le problematiche che, nello specifico contesto dell'esistenza, da un lato, impediscono all'individuo di dispiegare la propria coscienza/soggettività, dall'altro manifestano caratteri sociali, perversioni e blocchi comunicativi "imposti" dalla cultura dominante.

Sul versante cultura-intersoggettività e su quello comunicazione-coscientizzazione la psicologia umanistica di Fromm, l'Analisi Transazionale di Berne e il Teatro dell'Oppresso di Boal non possono che esaltare le rispettive potenzialità ermeneutiche e d'intervento attivo. In particolare, si è pensato che Boal e Berne potessero avere sinergie assai efficaci, ancorché non semplici né immediate nel loro impianto attuativo comune. Il loro intervento non solo pone basi solide per la possibile presa di coscienza da parte degli utenti dei nodi esistenti a livello intra e interindividuale, ma anche libera energie e motivazioni al cambiamento (obiettivo primario di qualsiasi intervento che prevede l'utilizzo dell'AT è proprio il cambiamento, la "nuova decisione di copione", la "ridecisione" etc.), ed è questo l'aspetto più affascinante, anche se certamente quello più difficile da conseguire.

La ricerca-azione di Lewin¹⁰ è sicuramente un valido contributo metodologico, anche se il TdO sembra rappresentare già di per sé una valida forma attuativa ed un suo sviluppo.

⁵ Cfr. E. Fromm, *Il bisogno di credere*, Mondadori, Milano 1997.

⁶ Cfr. E. Fromm, *Anima e Società*, Mondadori, Milano 1992.

⁷ Cfr. E. Fromm, *Anatomia della distruttività umana*, Mondadori, Milano 1992. E. Fromm, *Avere o Essere*, Mondadori, Milano 1998.

⁸ Cfr. F. Dalal, *Prendere il gruppo sul serio*, R. Cortina, Milano 2002.

⁹ Cfr. la sociologia fenomenologica di Schutz, l'etnometodologia di Cicourel, l'interazionismo simbolico di Mead e Blumer e la drammaturgia di Goffman, il neo-funzionalismo della teoria dei sistemi di Luhmann; cfr. *Sociologia dell'azione comunicativa* di A. Marcarino, Guida Ed., Napoli 1995.

¹⁰ Cfr. C. Trombetta (a cura di) e L. Rosiello, *La ricerca-azione*, Ertickson, Trento 2000.

L'impostazione data al progetto per il Corso di formazione in oggetto è stata sia deduttiva che induttiva, partendo da approcci "frontali-tradizionali-razionali" di tipo formale, per concludere con un piano di tipo induttivo che sposasse il coinvolgimento emotivo-affettivo e la valorizzazione del pensiero divergente (con la sua componente creativo-trasgressiva) con la sperimentazione di sé e del cambiamento.

4. 2 Devianza e Carcere

Per individuare il campo semantico di riferimento, è assai suggestiva la metafora adoperata dall'Associazione Antigone (con cui si sono avuti ripetuti contatti) nel testo "Il vaso di Pandora" che considera, appunto, il carcere come un vaso di Pandora "alla rovescia", per cui la società riverserebbe tutti i propri mali e nefandezze nel carcere inteso come una sorta di contenitore negativo, che contenga, più che i devianti, le proprie negatività rimosse e proiettate su questo contenitore negativo.

Il carcere è davvero un luogo privilegiato di osservazione e d'intervento, poiché esso è certamente cartina di tornasole di inadeguatezze e contraddizioni del sistema più ampio di cui non può che essere riflesso e conseguenza.

Il titolo del progetto, "Comunicare dentro – l'inclusione nei luoghi dell'esclusione", stava proprio a significare la volontà di interrompere la spirale perversa dell'incomunicabilità che il carcere sigla e stigmatizza, rappresentandola drammaturgicamente e drammaticamente attraverso i suoi vari ruoli, i "copioni" descritti da E. Berne¹¹, gli *scripts* di Goffman¹² e i vari rituali al di qua e al di là delle sbarre.

Indurre alla comunicazione dentro il carcere e, in esso, dentro se stessi, non poteva che essere la speranza e il portato davvero rivoluzionario di tale intervento.

In realtà il fenomeno devianza che da più parti si tende a combattere non ha a che vedere direttamente con le "famiglie" malavitose e con gli autori dei crimini: esso è espressione dell'*humus* socio-culturale ed economico-politico da cui trae origine, forza e legittimazione. Dai classici sulla devianza e dalle varie scuole sono stati considerati gli aspetti criminogeni da più visuali complementari tra loro.

È inevitabile considerare le contraddizioni che, provenienti dal sistema sociale, si risolvono poi in torsioni, sofferenze micro-sociali e individuali: vere e proprie aporie su cui risulta davvero difficile intervenire. In tal senso una elevata responsabilità sociale, in senso criminogeno, non può che determinare negativamente la reattività e l'*empowerment* del singolo, riducendone proporzionalmente, senza tuttavia annullarla, la responsabilità.

¹¹ Berne prevede uno sviluppo personalogico basato sulla organizzazione prelogica di programmi cognitivi-emotivo-somatico-comportamentali, costruiti prevalentemente nei primi anni di vita: la decisione di copione; tali programmi danno luogo a un dato schema inconscio/preconscio di vita, script o copione psicologico, che limita o irrigidisce le potenzialità positive dell'individuo a livello relazionale.

¹² Cfr. E. Goffman, *Espressione ed identità*, Mondadori, Milano 1979.

Da un lato, enormi sperequazioni geografiche, culturali e socio-economiche dovute a una cattiva distribuzione delle risorse e delle opportunità, un'errata concezione delle città, anche urbanistica¹³, e la mancata dislocazione sui territori di ambiti di sociabilità e presenze istituzionali utili alla promozione di soggettività e cittadinanza.

Dall'altro, la diffusione d'una cultura necrofila e materialista, tesa ad atomizzare gli individui e a promuoverne forme esasperate di competitività e di controllo repressivo, la crisi di sistemi di vita e sociali, ma, forse ancor più in profondità, di stili di relazionalità e comunicativi, donde l'allontanamento dei soggetti da se stessi e la loro frammentazione interna.

È irrinunciabile perciò partire dalla ricostruzione di senso della comunicazione intra e interindividuale, ristrutturando fenomenologicamente i percorsi della relazionalità e della socialità, restituendo sociabilità all'agire umano.

Attraverso questa partenza epistemologica è possibile individuare itinerari educativi e riabilitativi che aprano al riorientamento delle proprie condotte esistive e delle proprie scelte esistenziali, restituendo dignità e speranza alla progettualità del singolo, aiutandolo a ricostruire i propri reticoli relazionali, a dotare di senso i propri gesti comunicativi e i propri percorsi sociali.

4. 3 Le reazioni degli utenti e degli esperti

Dopo aver scelto le metodologie, si è proceduto all'individuazione degli esperti, accreditati a livello nazionale, basandosi su esperienze pregresse di Amnesty International. Il compito degli attivisti di Amnesty in questa fase è stato quello di predisporre sintesi e incontri al fine di socializzare progetto e metodologie agli esperti, entrambi non troppo addentro alle specialità reciproche. Inizialmente prevalse un certo scetticismo, che però progressivamente si dissolse, anche sulla scorta degli stimoli e degli esempi di sinergie che vennero proposti fra le metodologie. Certamente pesava sulla sperimentazione che s'intendeva attuare il fatto che, almeno a livello nazionale, mai le due metodologie erano state attuate in una realtà carceraria, per un corso di formazione di poliziotti penitenziari e, soprattutto, mai assieme, in nessun contesto.

Da parte dei poliziotti la reazione fu inizialmente ancora più diffidente, nonostante si fosse iniziato con un approccio frontale e formale, per non scompaginare troppe abitudini e schemi di riferimento. L'atteggiamento fu a tratti ostile, ma attivisti ed esperti lo presero come un segnale positivo, e così lo rimandarono, comprendendo che la comunicazione si era fatta subito vera, sincera.

“Voi venite qui per rammollirci”, era il commento e, forse, il timore più diffuso.

Progressivamente si insinuò poi nei poliziotti una reazione di stupore, a tratti persino di derisione, per il fatto che si procedeva imperturbati lungo il percorso stabilito e con essi pattuito a onta del loro scetticismo e premiandoli, anzi, per la loro sincerità.

Un terzo e più significativo stadio e relativo cambio di atteggiamento si registrò allorché, durante le simulazioni e le drammatizzazioni, emersero sempre di più le difficoltà concrete (mostrate anche a mo' di sfida) a cui seguivano risposte altrettanto concrete ed efficaci particolarmente da parte degli esperti: gli utenti realizzarono che avevano a loro disposizione, gratuitamente, degli esperti autorevoli a cui potevano chiedere consigli, chiedere aiuto. E qui si verificò la svolta, poiché fu chiaro che la preparazione di cui disponevano i poliziotti non consentiva loro di far fronte alle continue emergenze, agli imprevisti, al dramma di persone tagliate fuori dalla loro quotidianità e dal loro senso comune.

Il momento tipico in cui probabilmente si realizzò che era avvenuta questa transizione, si ebbe allorché l'esperto di TdO chiese a uno degli ispettori di simulare drammaturgicamente una situazione lavorativa-tipo, per verificare che bastasse applicare le regole perché tutto andasse bene. Ecco il commento del dr. Mazzini:

«Allora chiedo all'ispettore capo di uscire e guardare la scena da fuori, mettendo un altro al suo posto. Cosa vedi?».

“Nulla, la metafora non ha senso, la realtà è diversa!”.

Ma dopo un poco ci ripensa e dice:

“Direi al me stesso: usa il tuo potenziale di più!”.

“Grazie”.

L'altro ispettore nota che l'ispettore capo ha fatto tre passaggi contraddittori e chiede com'è possibile, perché?

Non si convince nonostante le spiegazioni dell'ispettore capo.

Io aggiungo che spesso questo decentramento fa vedere le cose in altra maniera e la sua esitazione può essere dovuta a uno spiazzamento che capita quando ci si sposta di posizione. C'è a volte confusione mentale e poi l'intuizione nuova.

L'ispettore capo conferma che stando fuori ha visto le cose in modo diverso».

In altre parole l'ispettore si rese conto che, spostandosi sulla scena e dentro di essa, cambiando la posizione e la prospettiva da cui guardare il fenomeno, riusciva a coglierne la complessità e a operare su di esso, giungendo a nuove sintesi, più creative e funzionali.

Gli agenti erano preparati dal punto di vista normativo e per una gestione pragmatica e formale/burocratica dell'esistente, non certo alla gestione pacifica (assai più efficace di quella tradizionale, basata solo su repressione e controllo e quindi violenta) dei conflitti e a una comunicazione efficace che andasse al di là della mera e puntuale esecuzione di una regola privata di ogni possibilità di interpretazione e contestualizzazione.

L'atteggiamento divenne subito più cooperativo e si instaurò quella complicità senza la quale non sarebbe possibile attuare l'EDU informale. Si potrebbe infatti rilevare un quarto e ultimo cambiamento, dovuto proprio allo sviluppo di questa complicità fra conduttori (esperti e attivisti di Amnesty International) emersa particolarmente durante momenti informali in cui i poliziotti si lasciarono andare a confidenze e anche a forti autocritiche, con la richiesta di contatti ulteriori, anche a carattere non formale. Nel corso del *follow-up* che poi venne realizzato, uno degli

¹³ Cfr. D. Perotti in *Formazione dei Manager della Città Interetnica, Le ricerche dei "Corsisti"*. Cfr. Cap. 2, C. Beguinot, M. Clemente e G. Esposito (a cura di), Fondazione Aldo della Rocca, Collana "Ricerca e Documentazione" vol. V, Napoli 2005.



ispettori chiese, a mo' di sfida, se fosse possibile, prima di eseguire un ordine o dovendo far fronte a emergenze, pensare prima tutte le considerazioni emerse nel corso (che persino lui cominciava a trovare legittime). La risposta fu semplice, diretta e immediata: se ci si è lasciati trasformare dalle esperienze del corso e se sono cambiati gli atteggiamenti le risposte adeguate saranno automatiche.

4. 4 Il corso

A cura di Elisabetta Zevola

Il fulcro del lavoro è stato centrato sul *burnout* (vedi box 1), ipotizzato come uno dei meccanismi che aggrava il disinteresse per il proprio lavoro il cui effetto ricade sui detenuti e sull'universo carcerario in genere.

In questo modo si è cercato di partire dalla loro percezione del problema, evitando di schierarsi con o contro gli agenti, ma individuando un tema ponte tra TdO e AT.

Il corso prevedeva una prima parte di due giorni gestita da attivisti di Amnesty International per la presentazione del progetto e la definizione del contratto formativo, due giorni con l'AT sui concetti base e le esercitazioni conseguenti, due con il TdO e una parte finale con l'AT. Durante i primi giorni i poliziotti penitenziari hanno chiesto: "Ma chi è l'oppresso?". Probabilmente si sentivano cavie, avevano paura del TdO.

Si ritenne opportuno iniziare con semplici giochi ed esercizi per testare il clima del gruppo e creare le condizioni per un'immersione nelle oppressioni quotidiane, cosa delicata che richiede fiducia reciproca tra i corsisti e il conduttore stesso.

Dopo una diffusa diffidenza iniziale, alcune persone cominciarono a lasciarsi andare, anche se permanevano molti dubbi sull'utilità del percorso. Lo spazio di lavoro non era adatto al tipo di movimento richiesto dal TdO, era piccolo e soffocante. La presenza dei due ispettori, tra l'altro non in sintonia tra loro, metteva in soggezione i poliziotti penitenziari e non facilitava l'apertura e la fiducia. Tuttavia si è potuto procedere, grazie all'ingaggio di una parte del gruppo, arrivando a individuare vari problemi legati ai diversi settori di operatività degli agenti.

Un problema emerso subito fu quello della mancanza di strumenti per gestire un ruolo educativo/ri-educativo a cui non erano preparati; per questo anche la parte di corso dedicata all'AT poteva essere di grande aiuto.

Successivamente, grazie al coraggio di alcuni, si sono evidenziati i problemi di scollamento tra le varie istanze operative del carcere e quindi la necessità di un lavoro di raccordo e di valorizzazione dell'azione dei singoli comparti. Emerse anche la contraddizione, interna ad alcuni, tra ruolo educativo e competenze repressive mutate da precedenti esperienze in altri tipi di carceri.

Il modulo TdO si concluse quindi con una rappresentazione di Teatro-Forum interna, in cui emersero sia i nodi che le modalità-tipo di soluzione; la presenza dell'esperta di AT consentì

di raccogliere molte osservazioni per ristenderle nella parte finale del corso, onde riflettervi in maniera più approfondita. La valutazione finale da parte dei poliziotti penitenziari, misurata anche attraverso la somministrazione di questionari anonimi, fu globalmente positiva.

Più importante ancora, ai fini della determinazione dell'impatto complessivo del corso, si rivelò l'incontro di *follow-up* realizzato a distanza di quattro mesi, congiuntamente da attivisti di Amnesty International e dagli esperti, con modalità differenziate di rilevazione e nel corso di più incontri.

Interessante fu, soprattutto, constatare come i poliziotti si fossero appropriati di un linguaggio nuovo, di un diverso modo di comunicare il proprio vissuto quotidiano all'interno del carcere, certamente frutto della sperimentazione drammaturgica, reinterpretata attraverso gli strumenti dell'Analisi Transazionale.



II. PROGETTO

PROGETTO OPERATIVO EDU CARCERI

A FASE PRELIMINARE

- 1 Presentazione del progetto alla direzione del carcere; contatti con il sindacato; incontro con operatori e agenti di custodia;
- 2 monitoraggio: Analisi motivazionale e Rappresentazioni del detenuto e di Amnesty.

B FASE FORMALE

- 3 Presentazione finalità del progetto;
- 4 chi siamo: presentazione Amnesty International e principi generali attinenti ai dd.uu.;
- 5 tecniche di gestione dei conflitti;
- 6 presentazione Analisi Transazionale e TdO di Boal.

C FASE INFORMALE

- 7 Sperimentazione di forme comunicative ed espressioni corporee attraverso lo sviluppo di tecniche teatrali proprie del Teatro dell'Oppresso di Boal calibrate sull'Analisi Transazionale.

OBIETTIVI

COGNITIVI:

- a modifica delle rappresentazioni mentali esistenti al fine di ridurre la devianza secondaria e non minare il processo riabilitativo;
- b acquisizione della consapevolezza del ruolo della "devianza secondaria";
- c ruolo del *burnout* nello sviluppo delle mansioni lavorative;
- d acquisizione ruolo delle tecniche di controllo non violento e della comunicazione efficace;
- e acquisizione/sviluppo della corrispondenza dd. uu. - bisogni fondamentali.

AFFETTIVI:

- a sviluppo di capacità introspettive e espressive;
- b sviluppo di capacità comunicative e di confronto;
- c sviluppo di capacità empatiche, di ascolto attivo e d'identificazione.



- ▶ Questa fase sarà portata avanti con l'aiuto degli esperti.
- ▶ Circa la fase informale, questa vedrà coinvolti gli agenti che vorranno partecipare a forme di sperimentazione in moduli teatrali e sociodrammi/psicodrammi, attraverso le tecniche e le metodologie dei TdO e dell'Analisi Transazionale. Questa varrà a indurre *insight* e forme di apprendimento informale che incidano sugli schemi e le rappresentazioni di sé e della realtà nella direzione voluta, di rispetto e tolleranza.

Il percorso quindi prevede, per l'aspetto contenutistico:

LA FASE PRELIMINARE

- a primi contatti;
- b convegno sul territorio del Comune di Avellino;
- c presentazione del progetto;
- d analisi motivazionale e livelli percettivi/aspettative.

LA PRIMA FASE: esposizione di contenuti riguardanti:

- a ruolo di Amnesty;
- b contenuti e bisogni psicosociali relativi alla tutela dei dd.uu.;
- c riflessi culturali e giuridici (legislazioni, trattati, DUDU);
- d confronto aperto con gli utenti (*workshop* con distribuzione questionari);
- e sintesi/confronto finale.

LA SECONDA FASE: trasmissione di tecniche relative all'AT

- a Ascolto-attivo;
- b comunicazione efficace;
- c forme di controllo non-violento;
- d formazione all'Analisi Transazionale.

LA TERZA FASE: sviluppo di metodologie e tecniche TdO e AT

- a Problematiche inerenti l'ambito carcerario (*stereotipi*, sindrome di *burnout*);
- b sperimentazione di espressioni corporee e forme comunicative;
- c *workshop* con tecniche TdO;
- d esibizione finale.

PROGRAMMA DI LAVORO CON GLI AGENTI DI CUSTODIA AT E TdO

▶ 7 giorni di 6 ore ca.

PRIMO GIORNO – Amnesty International

- Presentazione di Amnesty International;
- ruolo di AI come ONG (mandato) e tecniche AI;
- la Dichiarazione universale dei diritti umani e il rapporto bisogni-diritti;
- finalità del progetto.

SECONDO GIORNO

- Contratto formativo (attese, ansie, regole di lavoro, ruoli reciproci);
- introduzione sul metodo TdO e motivi del suo uso;
- lavoro di conoscenza e sul clima di gruppo;
- riflessione sul ruolo del carcere secondo il punto di vista degli agenti con problematizzazione (eventuali scritti di vari autori su cui riflettere o semplice ricerca di come vedono l'istituzione in generale e la sua funzionalità);
- esplorazione del ruolo dell'agente rispetto agli altri ruoli nel carcere di Lauro; cosa sentono di dover fare, di poter fare, di voler fare.

TERZO GIORNO ▶ Primo Modulo AT

(Piano formativo Analisi Transazionale: tre moduli teorico/pratici di 6 ore ca.)

Obiettivo: diagnosticare la situazione, i compiti, le relazioni, se stessi

Costituzione del *team*, in sintonia con i nuovi modelli organizzativi

- Teoria della personalità: Modello analitico Transazionale;
- stati dell'Io: struttura e funzioni;
- egogramma funzionale degli stati dell'Io;
- contaminazione ed esclusione degli stati dell'Io;
- esercitazioni pratiche guidate;
- elementi di diagnostica della comunicazione: processo e contenuto;
- le transazioni quali unità di comunicazione: il messaggio sociale e quello psicologico – le regole della comunicazione;
- la comunicazione “bloccata”: i giochi psicologici;
- analisi dei ruoli psicologici: vittima, persecutore, salvatore;
- le posizioni esistenziali;
- analisi della comunicazione efficace (centrata sull'intimità e sul *problem solving*) e della comunicazione distorta (ricatti e giochi psicologici);

- i “canali di comunicazione efficaci” di T. Kaler;
- esercitazioni pratiche guidate.

QUARTO GIORNO ▶ Secondo Modulo AT

Obiettivo: relazionarsi con gli altri, con persone cose situazioni luoghi;

Attivazione di una comunicazione positiva

- Esperienze di riconoscimento del proprio stile di comunicazione;
- teoria della passività e individuazione dei comportamenti passivi;
- addestramento all'utilizzo delle tecniche berniane, finalizzato all'energizzazione dello stato dell'Io adulto dell'utente;
- esercitazioni pratiche guidate.

Gestione dell'utente: Addestramento alla percezione e risposta empatica

- Esperienze di riconoscimento dei propri stati dell'Io;
- esperienze di attivazione della comunicazione empatica;
- strategie di intervento per la disattivazione dei comportamenti passivi con l'utente;
- esercitazioni pratiche guidate.

QUINTO GIORNO – TdO

- Restituzione dei dati sulla ricerca sul *burnout* in carcere, con discussione in piccoli gruppi e messa in scena;
- immedesimazione in alcuni tipi di detenuto (inversione di ruolo);
- analisi di alcuni conflitti o cause di *burnout* e ricerca di soluzioni col Teatro-Forum alla presenza della dott.sa De Martino.

SESTO GIORNO ▶ Terzo Modulo AT

- Analisi della dott.sa De Martino, con gli agenti, degli interventi fatti, alla luce dell'AT:

Obiettivo: affrontare situazioni, problemi, compiti; sviluppo delle capacità di lavorare con efficacia nell'ambito del ruolo.

- Il *burnout*: modello tripartito;
- i modelli organizzativi;
- strategie di *problem solving*;
- esercitazioni pratiche guidate;
- questionari di valutazione.

Analisi della ricaduta dell'intervento formativo

- Condivisione e socializzazione dell'esperienza formativa;
- elaborazione e proposte di organizzazione del lavoro.

▶ SETTIMO GIORNO – TdO

- Ripresa del Teatro-Forum con maggiore consapevolezza;
- progettazione dei cambiamenti da introdurre nel loro ruolo, di richieste da fare all'Istituzione, di formazione necessaria, ecc.;
- eventuali esercitazioni *training* su abilità relazionali necessarie e poco sviluppate;
- conclusione, valutazione e progettualità.

■ A DISTANZA DI TEMPO

Due incontri di verifica con esperti e rappresentanti Amnesty International per sostenere l'eventuale cambiamento e analizzare eventuali difficoltà.

INTERVENTO DEL TdO ▶ a cura di Roberto Mazzini

Il TdO è stato articolato in alcuni giorni consecutivi; nell'ultimo interveniva anche l'esperta di AT che osservava il tipo di interventi effettuati dai corsisti e riprendeva poi con propri commenti l'analisi di essi.

Il TdO è stato usato sia nel suo specifico come ricerca delle situazioni limite, opprimenti, difficili, conflittuali vissute dai corsisti, sia come test per misurare le acquisizioni cognitive-emotive del corso AT, sia come base per far emergere le carenze comunicative su cui poi l'esperta di AT avrebbe inserito e adattato il proprio intervento.

Perché questa complementarità?

Mentre l'AT ha una forte base teorica, con criteri diagnostici e interpretativi della comunicazione e delle relazioni tra persone, il TdO è un sistema di ricerca vuoto, nel senso che i contenuti sono portati solamente dai corsisti, non ci sono momenti informativi a parte quelli relativi alla spiegazione delle tecniche in sé, ai fini del loro funzionamento. Seguendo la pedagogia di Paulo Freire il TdO cerca di valorizzare il sapere implicito dei discenti, partendo dalla loro visione del mondo per portarli a una visione più complessa attraverso domande e problematizzazioni. Il rapporto docente-discente non è di tipo trasmissivo ma dialogico, si apprende assieme sul mondo, non ci sono esperti che detengono la verità sul mondo, ma ci si stimola assieme, pur nella differenza di ruoli, a ricercare la verità.

Nel TdO parallelamente, si chiede ai partecipanti di parlare della loro quotidianità, di individuare loro i nodi problematici, di metterli in scena e di cercare soluzioni alternative alle usuali insoddisfacenti. Nel fare questo il TdO valorizza la capacità umana di vedersi in azione, ovvero l'autocontrollo consapevole delle proprie azioni, perché, ponendo la realtà nello spazio

▶ estetico e trasfigurandola teatralmente, crea un distanziamento emotivo e cognitivo che permette di ripensarla, di aggirarla, di esaminarla, di variarla, di entrarci e uscirci a piacimento, di giocare.

Questa libertà sollecita la creatività individuale e anche di gruppo e permette, nelle sessioni di Teatro-Forum, di apprendere dagli altri, dai propri tentativi falliti, dalle sperimentazioni in una situazione protetta come è il teatro.

All'inizio quindi ci si è posti il problema di come coniugare una metodologia dialogica con una interpretativa e la risultante interessante è stata trovata nella complementarità, ovvero nell'esperimento, perché di esperimento si è trattato, di usare al meglio le due metodologie per quello che possono dare:

- **l'AT** come strumento di indagine che, sintetizzando le ricerche di Berne sulle patologie relazionali, ha condensato la ricerca in un sapere sistematico e in strumenti alla portata di non esperti, per una lettura e un riequilibrio costruttivo delle relazioni umane;
- **il TdO** come contesto di ricerca in cui l'AT poteva sia prendere elementi e spunti per leggere il tipo di atteggiamenti portati dai corsisti, sia dare strumenti da provare in scena, per verificare la loro funzionalità e apprendimento da parte dei corsisti stessi.

Analogie e differenze fra AT e TdO:

- comune approccio pragmatico alla relazione e al conflitto;
- complementare attenzione al contesto socio-politico e collettivo (TdO) e all'individuo in relazione a sé e agli altri (AT);
- focalizzazione sulla comunicazione nel caso dell'AT, sull'azione nel caso del TdO;
- approccio freiriano problematizzante (TdO) di contro a un approccio psicanalitico interpretativo (AT).

Si poneva qui un delicato problema. Nel TdO, e in particolare nel Teatro-Forum, la neutralità del conduttore (il Jolly) che stimola il dialogo tra scena e platea è essenziale per garantire la sicurezza dei partecipanti e la fiducia che la propria opinione non sarà giudicata. Nel momento in cui interviene l'AT sulle soluzioni portate dai partecipanti, va evitata l'impressione di una trappola, di un momento libero in cui ti puoi esprimere a cui segue una valutazione delle tue incapacità, errori comunicativi e quant'altro. Se questo non accade il TdO perde la sua atmosfera di libertà e diventa un *setting* "politicamente corretto" dove le persone esibiscono la facciata di Goffman (Cfr. nota 4) per dare bella impressione di sé.

ANALISI TRANSAZIONALE ▶ a cura di Marisa De Martino

Qualunque concezione clinica, intesa sia come sistema diagnostico che come metodologia di intervento, non è prescindibile da un sistema di riferimento concettuale.

Gli elementi essenziali dell'opera di Berne sono riassumibili nell'interesse per un avanzamento fenomenologico della teoria psicoanalitica: questo tenendo conto sia degli sviluppi propri della psicologia dell'lo, che delle tematiche proposte dalla cibernetica e dalla psicologia interpersonale.

In sostanza, l'intrapsichico e il relazionale, che in altri modelli psicoterapici e/o di intervento sociale, risultano radicalizzati e talora enfatizzati, in Berne vengono contenuti in un sistema teorico unico; tale sistema è teso a costruire un modello di funzionamento dell'lo riconoscibile e utilizzabile clinicamente e non solo, vedi per esempio l'utilizzo dell'AT applicato alle "organizzazioni" e al campo educativo.

Berne riassume la derivazione stretta dell'AT dalla psicoanalisi nella comune visione strutturale della personalità, e nell'interesse simile sul rapporto tra modelli di reazioni arcaiche e comportamenti attuali.

D'altro canto, egli vede l'AT principalmente come una evoluzione fenomenologica del modello freudiano classico, **con una particolare attenzione agli eventi relazionali osservabili.**

La personalità viene descritta come un sistema complesso organizzato in strutture appartenenti a piani evolutivi diversi. Tali strutture sono concepite come piani di esperienza, attuali o potenziali, nei quali si estrinseca l'attività dell'lo;

Circa la sindrome del *burnout*, su cui l'AT trova valida applicazione, essa è caratterizzata dalla caduta emozionale nell'esercizio della professione, da un rapporto interpersonale spersonalizzato e da una ridotta realizzazione di sé: come prevenzione della salute degli operatori è dunque anche importante cogliere il nesso tra il lavoro e la vita psicologica della persona. Gli studi di C. Maslach e Ayala Pines (1977) si collocano in una prospettiva psico-sociale individuando tre fattori individuali nella sindrome di *burnout*: esaurimento emotivo, depersonalizzazione e autorealizzazione.

Teatro dell'Oppresso (TdO) ▶ a cura di Roberto Mazzini

Occorre spiegare che cos'è il Teatro dell'Oppresso; si tratta infatti di un metodo teatrale poco conosciuto in Italia.

Il suo fondatore è il brasiliano Augusto Boal che, diventato nel 1956 direttore del Teatro Arena di San Paolo, comincia una ricerca teatrale, estetica e politica che lo porterà attraverso

▶ i Paesi del Sudamerica fino in Europa, partendo da Stanislavski per arrivare a forme simili (per certi versi, ma non negli scopi) allo psicodramma moreniano.

Lo sviluppo di questo teatro "politico" si intreccia con le forme di teatro e la cultura popolare locali, nonché con le esigenze immediate dettate dalle condizioni socio-politiche del Brasile e poi, via via, degli altri Paesi incontrati.

All'inizio sono i tempi del grande movimento dei Circoli di cultura popolare ispirati alla co-scientizzazione di Paulo Freire che verranno stroncati dal *golpe* del 1964, a cui ne seguirà un altro nel 1968.

Il TdO si viene articolando in diverse forme:

- il Teatro giornale, il Teatro mito, il Teatro *feuilleton*, nascono come strumenti di controinformazione;
- il Teatro invisibile viene creato per la necessità di mantenere segreta l'attività teatrale;
- il Teatro immagine e il Teatro-Forum sono sviluppati via via fino alle ultime tecniche del *Flic dans la tete*, adatte ad esplorare le tipiche oppressioni del mondo occidentale, quelle che originano dall'interno, dal nostro "poliziotto nella testa" come dice Boal.

Queste brevi note storiche servono allo scopo di creare un quadro prospettico in cui collocare questo strumento e vederne le molteplici sfaccettature.

Si tratta di un teatro politico ma particolare, in quanto non ideologico (non c'è una verità da portare), non di classe (tutti possono essere oppressi e oppressori), non intellettualistico (c'è una forte dimensione corporea, fisica, emozionale).

Scopi fondamentali del TdO sono, indissociabili tra loro, i seguenti:

- conoscere (con la ragione, coi sensi, col cuore);
- trasformare (aver voglia di farlo, sapere come, averne l'energia) la realtà che ci opprime.

Notiamo alcune cose su questo:

- anzitutto questi due scopi non riguardano solo la sfera cognitiva, ma anche quella affettiva, emotiva, motivazionale; così nel TdO non si cerca solo di capire con la testa ma, sperimentandosi nell'attività teatrale, si vuol scoprire anche coi sensi, con l'intuizione, con l'empatia;
- anche la trasformazione non avviene solo per un processo logico verbale, ma coinvolge l'emozione e il vissuto intero, si appoggia anche sull'intuizione e l'empatia, permette di lavorare sulle proprie zone di confine anche a livello non cosciente, per associazioni, ecc.;
- inoltre, questi due scopi sono intaccati tra loro: mentre faccio un certo esercizio, capisco meglio i miei limiti, le mie potenzialità, le paure, ecc., ma anche comincio a trasformarmi, a percepire meglio e di più, a sciogliere la mia maschera sociale, e via dicendo.

Così per tutte le attività del TdO.

Gli esercizi non sono infatti specialistici, ma cercano di ampliare la gamma delle possibilità di movimento, delle sensibilità, dell'uso della voce, ecc. dell'essere umano; non servono a fare dei professionisti, ma a de-specializzare.

Un altro elemento caratteristico del TdO è il tentativo di rendere collettivi i problemi individuali, senza però trascurare quest'ultima dimensione; qui bisognerebbe entrare nei dettagli tecnici per mostrare come avviene questo passaggio, attraverso proiezioni, dal cosiddetto nodo (il problema individuale), all'embrione (l'oppressione collettiva), fino al modello (l'immagine o scena che presenta il problema nei suoi molteplici piani di analisi).

APPLICAZIONE AT – TdO

Spunti per l'applicazione dell'Analisi Transazionale al Teatro dell'Oppresso

Evidenziare il ruolo negativo svolto da:

PER QUANTO CONCERNE GLI STATI DELL'IO:

- Io Genitore Normativo ipertrofico
- Contaminazione Genitore-Adulto
- Esclusione/lesione del Bambino
- Bambino Adattato Negativo
- Bambino Libero Negativo

CIRCA LA COMUNICAZIONE:

- Transazioni Ulteriori
- Emozioni Parassite
- Rackets
- Svalutazione di sé o dell'altro
- Illusione d'intimità
- Simbiosi
- I "canali di comunicazione efficace" di T. Kaler

CIRCA LO SPECIFICO DEI GIOCHI:

- Giochi Socialmente Inaccettabili e Giochi Logoranti
- Triangolo Drammatico di Karpman e ruoli Vittima-Salvatore-Persecutore
- Posizioni esistenziali

CIRCA LA FAME DI CAREZZE E DI STRUTTURAZIONE DEL TEMPO:

- Carezze distruttive
- Strutturazione disfunzionale del tempo
- Rapporto intimità/Altro
- Rapporto intimità/ritiro

- Rapporto intimità/rituali
- Rapporto intimità/giochi

CIRCA LA SOCIALIZZAZIONE PRIMARIA RICEVUTA:

- Messaggi genitoriali (modelli, attribuzioni e proponimenti)
- Contenuto (impostazione quali/quantitativa della strutturazione del Tempo) e Processo (Programma di vita) del Copione negativo
- Decisioni arcaiche
- Posizioni esistenziali negative
- Terapia di processo: i volti e le maschere
- Il Minicopione

BIBLIOGRAFIA

CAPITOLO 1

AA.VV., L. Guiotto (ed. it. a cura di), *La Sociologia*, Zanichelli, Bologna 2002.

H. Arendt, *Che cos'è la politica?*, Comunità, Milano 1997.

H. Arendt, *La banalità del male*, Feltrinelli, Milano 2003.

H. Arendt, *Vita attiva*, Bompiani, Milano 2003.

ASAL, MLAL, ASPERM, MO.CI, OSVIC (a cura di), *Il mestiere di crescere. Un progetto di educazione allo sviluppo sul tema del lavoro minorile nel mondo*, Edizioni Osiride, Rovereto (TN) 2003.

F. Basaglia, *La maggioranza deviante*, Einaudi, Torino 1971.

B. Battaglia, *Carcere e cittadinanza*, Phoebus edizioni, Pozzuoli (NA) 2004.

J. Beck, *La vita del teatro: l'artista e la lotta del popolo*, Einaudi, Torino 1975.

E. Berne, *Analisi Transazionale e psicoterapia*, Astrolabio, Roma 1971.

A. Bianchi, P. Di Giovanni, *La ricerca sociopsicopedagogica*, Paravia, Torino 1997.

A. Boal, *Dal desiderio alla legge. Manuale del teatro di cittadinanza*, La Meridiana, Molfetta 2002.

A. Boal, *Il poliziotto e la maschera. Giochi esercizi e tecniche del Teatro dell'Oppresso*, La Meridiana, Molfetta 1993.

A. Boal, *L'arcobaleno del desiderio*, La Meridiana, Molfetta 1994.

S. Bonino, *Bambini e nonviolenza*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1987.

G. Boria, J.L. Moreno, Z.T. Moreno, (scritti di), *Introduzione allo psicodramma moreniano*, Centro di psicoterapia, Brescia 1979.

J. Butler, *Critica della violenza etica*, Feltrinelli, Milano 2006.

R. Castel, *Lo psicanalismo: psicanalisi e potere*, Einaudi, Torino 1975.

F. Dalal, *Prendere il gruppo sul serio*, R. Cortina, Milano 2002.

M. De Martino, M. Novellino, A. Vicinanza, *L'alleanza nella relazione didattica*, Liguori editore, Napoli 1999.

J. Derrida, *Sull'ospitalità*, Baldini & Castoldi, Milano 2000.

J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Scandicci 1992.

D. Dolci, *Dal trasmettere al comunicare*, Sonda, Torino 1988.

A. Ehrenberg, *La fatica di essere se stessi*, Einaudi, Torino 1999.

A. Ellena, *Manuale di animazione socioculturale*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1989.

R. Esposito, *Bios*, Einaudi, Torino 2004.

P. Fabbri, *La svolta semiotica*, Laterza, Bari 1998.

M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino 1977.

C. Freinet, *La scuola moderna*, Loescher, Torino 1974.

P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, A. Mondadori, Milano 1977.

P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.

E. Fromm, *Anatomia della distruttività umana*, Oscar Mondadori, Milano 1995.

E. Fromm, *Anima e società*, Mondadori, Milano 1994.

E. Fromm, *Fuga dalla libertà*, Mondadori, Milano 1994.

E. Fromm, *I cosiddetti sani*, Mondadori, Milano 1997.

J. Galtung, *La trasformazione nonviolenta dei conflitti: il metodo Transcend: andare oltre il conflitto*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2000.

H. Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (N.J.) 1967.

Garzanti (ed.), *Enciclopedia di Filosofia*, Garzanti Libri, Milano 2004.

G. Girardi, *Cristianesimo, liberazione umana, lotta di classe*, Cittadella, Assisi 1973.

T. Gordon, *Genitori efficaci: educare figli responsabili*, La Meridiana, Molfetta 1994.

T. Gordon, *Insegnanti efficaci: il metodo Gordon: pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*, Giunti & Lisciani, Teramo 1993.

J. Grotowski, *Per un teatro povero*, Bulzoni, Roma 1970.

E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, Milano 1961.

A. Jodorowsky, *Psicomagia*, Feltrinelli, Milano 2004.

Krishnananda, *A tu per tu con la paura*, Feltrinelli, Milano 2006.

J. Liss, *Comunicazione ecologica*, La Meridiana, Bari 1992.

S. Loos, *Novantanove giochi cooperativi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1990.

S. Malka, *Leggere Levinàs*, Queriniana, Brescia 1986.

R. Mantegazza, *Educare a resistere: proposte e progetti per una pedagogia della resistenza*, Berti, Piacenza 2003.

R. Mantegazza, *Pedagogia della resistenza: tracce utopiche per educare a resistere*, Città Aperta, Troina 2003.

A. Marcarino, *Sociologia dell'azione comunicativa*, Guida editore, Napoli 1988.

E. R. Martini, R. Sequi, *Il lavoro nella comunità*, NIS, Firenze 1988.

G. H. Mead, *Mente Sé e società*, Giunti Barbera, Firenze 1972.

M. Montessori, *Educazione alla libertà*, Laterza, Bari 1950.

J. L. Moreno, *Gli spazi dello psicodramma*, Di Renzo, Roma 1996.

G. Mugny, F. Carugati, *Psicologia sociale dello sviluppo cognitivo*, Giunti, Firenze 1987.

D. Novara, *Scegliere la pace: guida metodologica*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1996.

P. Patfoort, *Costruire la non violenza: per una pedagogia dei conflitti*, La Meridiana, Molfetta 2000.

A. Peters, *La nuova cartografia*, ASAL, Roma 1992.

R. Reggiani, *Teatro della Resistenza e della guerriglia*, Marsilio, Venezia 1977.

L. Regoliosi, *La prevenzione del disagio giovanile*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1997.

M. Revelli, *La politica perduta*, Einaudi, Torino 2003.

T. Richards, *Al lavoro con Grotowski sulle azioni fisiche*, Ubilibri, Milano 1997.

N. Salio, *Una prospettiva*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1989.

M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano 2003.

Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Editrice Fiorentina, Firenze 1976.

G. Sharp, *Politica dell'azione nonviolenta*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1985.

A. Testa, (a cura di), *La creatività a più voci*, Laterza, Bari 2005.

P. Watzlawick, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1997.

Riviste

AA.VV., "L'io a più dimensioni", *Quaderni di Psiche*, Di Red, Como 1989.

Catarsi - I teatri della diversità, rivista dell'Università di Urbino, Coop. Nuove Catarsi ed.

Cem Mondialità, rivista, Edizioni EMI, Frascati (Roma).

Cooperazione Educativa, rivista del movimento di Cooperazione Educativa (MCE), Edizioni Centro Studi Eickson, Gardolo (TN).

F. Dogana, "L'io lieve", in *Psicologia Contemporanea*, n.173/2002, Giunti, Milano.

I. Dominjanni, "L'etica che viene dall'opacità dell'io", in *Alias*, supplemento a *Il Manifesto*, Roma 14/10/2006.

R. Mazzini, "Teatro dell'Oppresso e educazione alla pace", in *Azione nonviolenta*, n.11, nov. 1989 Verona.

U. Veronesi, "Parafasando i concetti di dolore utile/inutile", in *L'ombra e la luce*, D. Cresto-Dina (a cura di), l'Espresso S.p.A., Roma 2005.

Siti Internet

www.giollit.it
www.isp.org
www.theatreoftheoppressed.org

CAPITOLO 2

AA.VV., *Democracia, pedagogía y derechos humanos*, CEAAL, Lima 1995.

C. Basombrio, *Educación y Ciudadanía. La Educación para los Derechos Humanos en América Latina*, CEAAL, Santiago 1991.

S. Boaventura de Sousa, *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*, Abya Yala, Quito 2004.

A. Cussianovich, *Apuntes para una pedagogía de la ternura*, Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos, Lima 1990.

B. Fernández, *El educador, amigo y mediador*, INFE/CEE, La Paz 1998.

B. Fernández, *La educación popular y los desafíos de la diversidad cultural*, Cenprotac, La Paz 1999.

P. Freire, *Pedagogía de l'oprimido*, Siglo XXI, Mexico 1993.

O. Jara, *Para sistematizar experiencias*, Centro de estudios y publicaciones Alforja, San José de Costa Rica 1994.

R. X. Jares, *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*, Editorial Popular, Madrid 2002.

C. Korol, *Pedagogía de la resistencia*, América Libre-Editiones Madres de Plaza de Mayo, Buenos Aires 2004.

L. Hernández Landa, *Libertad, Una pedagogía de calle*, Xalapa, Mexico 1992.

R. M. Mujica, *Los derechos humanos y la democracia como ejes transversales de toda propuesta educativa*, La Piragua, México 1999.

J. Osorio, *Enfoques pedagógicos y ético-políticos de la educación en Derechos Humanos*, La Piragua, CEAAL - Santiago de Chile, 1994.

G. Pérez Serrano, *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*, Editorial Popular, Madrid 1997.

P. Pontual, *Educación popular y democracia participativa*, La Piragua, CEAAL, Panamá 2005.

E. Relucé, *Educación y ciudadanía: propuestas y experiencias*, Tarea, Lima 1997.

D. Streck, *Educacao para um novo contrato social*, Ed. Vozes, Petrópolis 2003.

A. Torres, *Coordenadas conceptuales de la Educación Popular desde la producción del CEAAL (2000-2003)*, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, La Piragua, México 2004.

R. M. Torres, *La educación en América Latina: derecho en*

riesgo. Campaña Nacional por el Derecho a la educación, Sao Paulo, Cortez 2006.

P. Ubilla, *El ómnibus de El Abrojo. Un recorrido con los gurisos en situación de calle*, MFAL/IEP El Abrojo, Montevideo 1998.

Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo. Carrera de Educación Popular, *Revolución en las plazas y en las casas*, América Libre-Editiones Madres de Plaza de Mayo, Buenos Aires 2004.

Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo, *Taller sexualidades, géneros, subjetividades. La educación como práctica de la libertad*, Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo, Buenos Aires 2003.

Fonti

Foro Mundial de Educación, *Declaración Final*, Buenos Aires maggio 2006.

UNESCO, *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, PRELAC, UNESCO Orelac, Santiago 2002.

Riviste

A. Magendzo, "Derechos humanos y currículo escolar", in *Revista IIDH*, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica 2002.

S. Martinic, "Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación y acción social", in *Revista Aportes*, n. 32, Bogotá 1987.

R. M. Mujica, "La metodología de la educación en derechos humanos", in *Revista IIDH*, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica 2002.

D. Palma, "La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina", in *Papeles del CEAAL*, n. 3, Santiago de Chile 1992.

Siti Internet

www.alainet.org
www.forosocialmundial.org.br
www.fronesis.org

CAPITOLO 3

N. Aksornkool, *Gender and post-literacy. A non-formal education approach to HIV/AIDS prevention*, UNESCO 2001.

M. Knuth, *Stories from an African Learning Village*, Kufunda, Zimbabwe 2005.

L. Mackenzie, *On Our Feet: Taking Steps to Challenge Women's Oppression*, Center for Adult and Continuing Education (CACE), University of the Western Cape, Bellville, South Africa 1993.

Fonti

ADEA Working Group on Non-Formal Education, *Online discussion forum 2004-2005*, reperibile sul sito: www.adeanet.org/wgnfe

ANCEFA e ASPBAE, *Campagne Mondiale pour l'Education, Stratégies Monde Réel*.

Développer les compétences de campagnes en vue d'influer sur les politiques et les pratiques de l'éducation, reperibile sul sito: www.unesco.org/education

ANCEFA e UNESCO, *Société Civile Africaine. Contribution à la revue à mi-parcours de la cinquième conférence sur l'éducation des adultes* (CONFINTEA V), juillet 2003.

Association Presse Jeune, *Atelier Regional de Formation sur «Le VIH/SIDA et les Droits de l'Homme» en Afrique francophone. Rapport final*, Yaoundé, Cameroun 2003.

CONFINTEA e UNESCO, *La Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes*. 5e Conférence Internationale sur l'Education des Adultes, 14-18 juillet 1997, reperibile sul sito: www.unesco.org/education

DANIDA e UNESCO, *African Stories. Results of the UNESCO-DANIDA workshops for the preparation of post-literacy reading materials and radio programmes for girls and women in Africa*, UNESCO, Literacy and Non-Formal Education Section, Division of Basic Education, reperibile sul sito: www.unesco.org/education

Education pour tous. Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne. *L'éducation pour la renaissance de l'Afrique au XXIe siècle*. Adopté lors de la Conférence de l'Afrique subsaharienne sur l'Education pour tous Johannesburg, Afrique du Sud, 6-10 décembre 1999, reperibile sul sito: www.unesco.org/efa/fr/wef_200

0/regional_framework/frame_africa.shtml

Forum mondial sur l'Education, *L'éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs*, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000, reperibile sul sito: www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/dakfram_fr.shtml

Rossing Foundation & SchoolNet, *Third Training Workshop on the Development of Literacy & Non-Formal Education through Information Communication Technology*. Workshop report, Windhoek, Namibia 2004.

SIL International Africa Area, *Annual Literacy Report*, Nairobi 2005.

UNESCO, *A Cultural Approach to HIV/AIDS. Prevention and Care. Towards a Handbook for India. Overall Assessment. Case studies. Strategies/Conclusions/Recommendations*. UNESCO, 2002, reperibile sul sito: www.unesco.org/education

UNESCO, *Hope and Solidarity through ballgames*, UNESCO Education Sector Project, 15/07/1993 - 15/07/2005.

UNESCO, *Round Table on HIV and AIDS. The Namibian experience*, Namibia 2005.

UNESCO, *Training workshop on use of theatre in the fight against HIV/AIDS*, Dakar, Senegal 2001.

UNESCO and Ministry of Basic Education, Sport and Culture of Namibia, *HIV and AIDS Prevention*, Education through Art, Namibia 2004.

Siti Internet

www.ancefa.org
www.aspbae.org
www.unesco.org

CAPITOLO 4

AA.VV., *Human Rights Education Pack*, The Asian Regional Resource Center for Human Rights Education (ARRC), Bangkok, Thailand 2003.

M. Ali, *ICT Education Case Study*, ASPBAE Research on Information and Communication Technology, Dhaka Ahsania Mission, Bangladesh 2003.

Asia-Pacific Cultural Centre for Unesco (ACCU) & Unesco Asia-Pacific Programme for Education for All (APPEAL), *Handbook. Adult learning materials development at community level*, UNESCO 2001.

Burma Issues Organization, *Human Rights Information Manual: Tools for Grassroots Action*, Burma Issues, Bangkok, Thailand 1996.

Canadian Human Rights Foundation, *Human Rights Education for Teacher in Central Asia. Training Manuals from Kazakhstan, Kyrgyzstan and Uzbekistan*, Toronto 2005.

Canadian Human Rights Foundation & the Commission on Human Rights, *Developing Capacity in Asia: National Human Rights Institutions at work*, Philippines 1999.

R. P. Claude, *Bells of Freedom-Cambodia*, The Asia Foundation, Phnom Penh, Cambodia 1999.

N. G. D'Souza, *Empowerment and action: Laya's work in tribal education*, ASPBAE, India 2000.

M. Ishwaran, *Understanding Human Rights: A Handbook for Animators*, Research and Documentation Center, Justice and Peace Commission, St. Pius College, Goregaon (E), Bombay, India 1995.

A. Rogers, *Looking again at non-formal and informal education - towards a new paradigm*, The Encyclopaedia of Informal Education, Toronto 2004.

Fonti

Asia-Pacific Cultural Centre for Unesco (ACCU) & Unesco Asia-Pacific Programme for Education for All (APPEAL), *Joint Planning Meeting on Regional NFE programmes in Asia and the Pacific. Synthesis of Country Reports*, Tokyo, July 2005.

Asia-Pacific Regional Resource Center for Human Rights Education (ARRC), *Report on the Asian Human Rights Education Trainer's Colloquium*, Chiang Mai, Thailand, 1-6 Aprile 2001.

Asia-Pacific Regional Resource Centre for Human Rights Education (ARRC), *Reclaiming Voices: A Study on Participatory Human Rights Education Methodologies in the Asia Pacific*, Bangkok, December 2004.

Centre for Development Research Bangladesh (CDRB), *A Study of Impact of Literacy Programme on the Welfare of the Families of Neo-Literates*, UNESCO, Dhaka, Bangladesh 2001.

Centre for Mass Education in Science (CMES), *A Study on the Delineation of the Issues and Problems faced by the OGS and NGOs in the Implementation on Literacy Programme and Possible Remedial Measures*, UNESCO, Dhaka, Bangladesh 2001.

K. C. Krishna, *A Project Status Report. Conflict Prevention and Resolution through Education. Education for Peace and Development Project Koh Sla, Chhouk, Kampot. A brief updated Progress Report. January 2004 to August 2005*, UNESCO in Phnom Penh Conflict Prevention through Education - Education For Peace & Development Project, Cambodia 2005.

K. C. Krishna, *Conflict Prevention and Resolution in Cambodia. Education for Peace and Development Project. Koh Sla, Kampot. Half yearly report January-June 2004*, UNESCO, Cambodia 2004.

Siti Internet

www.aspbae.org
www.infed.org
www.unesco.org

CAPITOLO 5

AA.VV., *Diritti Umani. Riflessioni ed esperienze di educazione ai diritti umani in ambito*

scolastico

, EMI Editore, Bologna 2004.

AA.VV., *Nel Bosco di bistorco*, Sensibili alle foglie, Valentino edizioni, Roma 1999.

AA.VV., *COMPASS, Manuale per l'educazione ai diritti umani con i giovani*, Sapere 2000 edizioni multimediali, Roma 2004.

Amnesty International U.K., *Combating torture. A manual for action*, The Alden Press, London 2003.

Amnistia Internacional Catalunya, *El juego de los derechos humanos*, reperibile sul sito www.amnistiacatalunya.org

Amnistia Internacional Catalunya, *Los derechos de los niños. Rata Robinata, pelos de tomate (texto para representar)*, reperibile sul sito: www.amnistiacatalunya.org

Amnistia Internacional Catalunya, *Los derechos de los niños. El derecho a silbar (texto para representar)*, reperibile sul sito: www.amnistiacatalunya.org

B. Accarino (a cura di), *I limiti della comunità*, Laterza, Bari 2003.

H. Arendt, *Sulla violenza*, Mondadori Editore, Vicenza 1971.

G. Bateson, *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1997.

B. Battaglia, *Carcere e cittadinanza*, Phoebe Edizioni, Pozzuoli (NA) 2004.

K. Bedi, *La coscienza di sé. Le carceri trasformate, il crollo*

della recidiva, Giuffrè Editore, Milano 2001.

P. Berger, T. Luckmann, *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna 1969.

E. Berne, *Analisi Transazionale e Psicoterapia*, Astrolabio, Roma 1971.

G. Biassoni, P. Zocchio, *Musicalgiocando*, EMI, Bologna 1999.

A. Boal, *Dal desiderio alla legge. Manuale del teatro di cittadinanza*, La Meridiana, Molfetta 2002.

A. Boal, *Il poliziotto e la maschera. Giochi esercizi e tecniche del Teatro dell'Oppresso*, La Meridiana, Molfetta 1993.

A. Boal, *Il Teatro degli Oppressi. Teoria e pratica del teatro latinoamericano*, Feltrinelli, Milano 1977.

A. Boal, *L'arcobaleno del desiderio*, La Meridiana, Molfetta 1994.

S. Bonino, *Bambini e nonviolenza*, EGA, Torino 1997.

G. Borradori, *Filosofia del terrore. Dialoghi con J. Habermas e J. Derrida*, Laterza, Bari 2003.

Canadian Human Rights Foundation, *Training for Human Rights Trainer. Book 1. Facilitator's Manual*, Montréal, Québec 2001.

N. Chomsky, V. Shiva, J. E. Stiglitz et al., *La debolezza del più forte*, Mondadori, Milano 2004.

R. P. Claude, *Popular Education for Human Rights*, Human Rights Education Associates (HREA), Amsterdam/Cambridge 2000.

C. Creed, H. Perraton, *Distance Education in the E-9 Countries. The development and the future of distance education programmes in the nine-high population countries*, UNESCO, 2001, reperibile sul sito: www.unesco.org/education

F. Dalal, *Prendere il gruppo sul serio*, R. Cortina, Milano 2002. De Martino et al., *L'alleanza nella relazione didattica*, Liguori Editore, Napoli 1999.

J. Derrida, *Forza di legge*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.

J. Derrida, *Sull'ospitalità*, Baldini & Castoldi, Milano 2000.

J. Dewey, *Esperienza e natura*, Mursia, Milano 1973.

E. Euli, *I dilemmi (diletti) del gioco. Manuale di training*, La Meridiana, Molfetta 2004.

L. Ferracin, P. Gioda, S. Loos, *Giochi di simulazione per l'educazione allo sviluppo e alla mondialità*, Edizioni ELLEDICI, Torino 1991.

G. Ferraro, *Filosofia in carcere. Incontri con i minori di Nisida*, Filema, Napoli 2001.

M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino 1977.

P. Freire, *L'Educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1967.

E. Fromm, *Anatomia della distruttività umana*, Mondadori, Milano 1995.

- E. Fromm, *Dalla parte dell'Uomo*, Astrolabio, Roma 1971.
- E. Fromm, *Il linguaggio dimenticato*, Bompiani, Milano 1989.
- H. Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (N.J.) 1967.
- R. Gentile, *Potere dell'arbitrio e arbitrio del potere*, Franco Angeli Edizioni, Milano 1980.
- G. Gilberti, *Diritti Umani. Un percorso storico*, Thema, Torino 1993.
- E. Goffman, *La realtà come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna 1969.
- V. Groverman, *The Group Promoters Resource Book*, Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO), Rome 1994.
- E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, Milano 1961.
- K. Kraus, *Morale e criminalità*, Lucarini, Roma 1991.
- R. Kunnermann, *Food and Freedom (A Textbook for Human Rights Education)*, FIAN International Secretariat, Heidelberg, Germany 1999.
- S. Loos, *99 giochi cooperativi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1989.
- S. Loos, *Il giro del mondo in 101 giochi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2003.
- A. Marcarino, *Sociologia dell'azione comunicativa*, Guida, Napoli 1988.
- J. P. Martin, *A Handbook on Self-Help Human Rights Education*, Center for the Study of Human Rights, Colombia University, New York 1996.
- G. H. Mead, *Mente Sé e Società*, Giunti Barbera, Firenze 1972.
- J. Mertus, N. Flowers, M. Dutt, *Local Action, Global Change. Learning about Human Rights of Women and Girls*, United Nations Development Fund for Women (UNIFEM) & the Center for Women's Leadership, Washington 1999.
- A. Nanni, (Caritas Italiana, a cura di), *Carcere e dignità della pena (schede di formazione per operatori professionali e volontari impegnati nell'ambito della giustizia)*, Tipografia Stereostampa, Roma 1999.
- M. Palma (a cura di), *Il vaso di Pandora*, atti del convegno Antigone - Istituto Enciclopedia Italiana Treccani, Roma 1997.
- B. Pascal, *Pensieri*, Einaudi, Torino 1962.
- F. Pinto Minerva, *Nomadi nell'apprendere*, Iter Treccani, Roma 2000.
- L. Regoliosi, *La prevenzione del disagio giovanile*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1997.
- A. Schutz, *La fenomenologia del mondo sociale*, Il Mulino, Bologna 1974.
- UNAIDS, *HIV/AIDS and Human Rights. Young People in Action. A kit of ideas for youth organizations*, UNESCO 2001.
- N. Valentino, *Ergastolo*, Sensibili alle foglie, Roma 1994.
- M. Weber, "La politica come professione", in *Il lavoro intellettuale come professione*, Einaudi, Torino 1976.
- Fonti**
- AIDS and Human Rights Newsletter, *Peer Education and HIV*, reperibile sul sito portal.unesco.org
- Council of Europe. *Study on the links between formal and non-formal education* prepared by Manuela du Boys, Directorate of Youth and Sport, Strasburgo, marzo 2003.
- CEICC, *L'apprendimento informale nella costruzione dei futuri cittadini d'Europa*, Atti del Convegno, Napoli, Castel dell'Ovo, 16-17 dicembre 2002.
- Conseil d'Europe, Assemblée parlementaire, *La situation juridique des Rom en Europe*, Doc. 9424, 24 avril 2002.
- Conseil d'Europe, Assemblée parlementaire, *L'éducation à l'Europe*, Doc.10203, 7 juin 2004.
- Impreuna – Agency for Community Development, Roma Center for Social Intervention and Studies (Romani Criss), *Overview of the Roma situation in Romania for European Commission consideration at the 2006 Country Report*, 2006.
- Pays d'Europe Centrale et Orientale (PECO), Pour les Partnerjats avec l' Europe Continentale – Unisat Etudes Tsigane, *Etat des lieux-diagnostic sur l'éducation des Rom en Roumanie*. Bucarest, Journées d'Etude des 10-11 juin 2005.
- People's Decade Human Rights Education (PDHRE), *Between their Stories and our Realities*, New York, USA 1999.
- UNESCO/UNAIDS, Research Project. *A Cultural Approach to HIV/AIDS Prevention and Care. Summary of Country Assessments. An International Overview*, Division of Cultural Policies, Studies and Reports, Special Series, Issue n.10, 2002.
- Riviste**
- AA.VV., "L'lo a più dimensioni", in *Quaderni di Psiche*, ed. Di Red, Como 1989.
- W. Benjamin, "Zur Kritik der Gewalt", in *Archiv fur Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, Jg 47 (1920/21), 1921.
- S. Bonino, "L'egocentrismo e la guerra", in *Psicologia Contemporanea* n.169/2002, Giunti, Firenze 2002.
- A. Cogliano (a cura di), *Dispense di Antigone*, sez. Antigone di Avellino, Avellino 2000.
- R. Mazzini, "Il Teatro dell'Oppresso a scuola", in *Mosaico di pace* n.1, Riscoglie (BA), settembre 1990.
- R. Mazzini, "L'invisibile linguaggio della coscientizzazione: come usare il TdO in campo politico-sociale", in *Azione nonviolenta*, Verona luglio 1994.
- R. Mazzini, "Mettere in scena la realtà: il TdO e i gruppi di base", in *AAM-Terra Nuova*, Firenze settembre 1993.
- R. Mazzini, "Tanto gli adulti hanno sempre ragione. L'uso del Teatro dell'Oppresso per l'Educazione alla Pace e alla Mondialità", in *Il Crogiolo - Apprendere secondo natura* n. 38, Milano novembre 1992.
- R. Mazzini, "Teatro dell'Oppresso costruttore di pace: teoria ed esperienze" in *Appunti*, n.1/96, gennaio-febbraio 1996.
- R. Mazzini, "Teatro dell'Oppresso e educazione alla pace", in *Azione nonviolenta* n.11, Verona novembre 1989.
- R. Mazzini, "Teatro dell'Oppresso in un centro psichiatrico a Modena", in *P.U.M. Progetto uomo musica*, n. 7, Edizioni Musicali Pro Civitate, Assisi gennaio 1995.
- Siti Internet**
- www.assembly.coe.int
www.hrea.org
www.pdhre.org
www.unifem.undp.org

Progetto grafico e impaginazione: B-Side, Roma

Finito di stampare nel mese di febbraio 2007

Stampa: Stilgrafica srl, Roma