

Educazione alla pace e trasformazione dei conflitti

Uli Jäger

© Berghof Foundation Operations GmbH

All rights reserved.

Per citare questo articolo: **Jäger, Uli** 2014. Peace Education and Conflict Transformation.

Berlin: Berghof Foundation /Online Berghof Handbook for Conflict Transformation.

<https://berghof-foundation.org/library/peace-education-and-conflict-transformation>

Prima edizione 16/10/2014.

SOMMARIO

1. Introduzione.....	4
2. Il concetto fondamentale: spazi di apprendimento per la pace	5
2.1 Processi di apprendimento, spazi di apprendimento e modalità di apprendimento	7
2.2 La pace come orientamento ai valori	8
2.3 Gruppi di riferimento per l'educazione alla pace	10
2.4 Attitudini individuali, contesti sociali.....	11
3. Educazione alla pace diretta e strutturale come contributo alla trasformazione dei conflitti	13
3.1 Educazione alla pace diretta.....	14
3.2 Educazione alla pace strutturale	17
4. Riepilogo	21
5. Bibliografia	23

1. Introduzione

Negli ultimi anni, si è manifestato un aumento dell'interesse per l'educazione alla pace nel contesto internazionale. Il rinomato *Journal of Peace Education* descrive l'educazione alla pace non solo come una fiorente disciplina accademica ma, in effetti, come un attivo movimento sociale globale "che può collettivamente unificare, alimentare e ispirare il dialogo tra studiosi, ricercatori, attivisti, educatori, capi di governo e la miriade di operatori di pace pubblici impegnati a creare culture di pace in tutto il mondo" (Lum 2013, 121). Si è formata una rete di individui, gruppi e organizzazioni, le cui attività riflettono l'intera diversità degli approcci all'educazione alla pace messi in campo in tutto il mondo. Un valido approfondimento di tale panorama è fornito dalla newsletter della *Global Campaign for Peace Education* (Campagna Globale per l'Educazione alla Pace).¹ Lanciata nel 1999, l'obiettivo della Campagna è fornire all'educazione alla pace un forum interno di discussione e una modalità pubblica con la quale esprimersi (Wintersteiner 2013).

Insieme a questa accresciuta attenzione, vi è anche un aumento delle aspettative e, in effetti, delle sfide. Alla luce di quelle che sembrano essere culture di violenza che si auto-riproducono costantemente in molte società, ci sono richieste sempre più pressanti per una "cassetta degli attrezzi" affidabile per l'educazione alla pace. Le organizzazioni impegnate nella gestione nonviolenta dei conflitti e nella cooperazione allo sviluppo ormai generalmente considerano estremamente importanti i programmi educativi e l'educazione alla pace viene integrata in molti di essi. Di conseguenza, la domanda che ci si pone sempre più spesso è quale contributo essa possa dare, concentrandosi, da un lato, sui fondamenti teorici dell'educazione alla pace e, dall'altro, sullo sviluppo di approcci pratici adeguati al contesto e sulla documentazione e analisi degli impatti. Lo *United States Institute of Peace*, nell'ambito di una revisione delle proprie sovvenzioni nel campo dell'educazione alla pace, rende omaggio ai successi ottenuti e ai progressi compiuti nella concettualizzazione e nell'implementazione, ma chiede anche con forza una maggiore differenziazione e focalizzazione degli approcci e propone un dialogo più intenso tra accademici e professionisti in questo contesto (Fitzdutt/Jean 2011).

La prima parte di questo documento sviluppa quindi un concetto di base di educazione alla pace con un approccio a livello internazionale, legato al contesto e a orientato ai processi, con gruppi di riferimento chiaramente definiti. Su questo sfondo, la seconda parte presenta un approccio globale e pratico all'educazione alla pace nelle aree di crisi e di conflitto, con l'obiettivo di promuovere la trasformazione dei conflitti. In questo contesto, si opera una distinzione fondamentale tra l'educazione alla pace diretta (incontro, mutua ispirazione, formazione) e l'educazione alla pace strutturale (progetti pilota, programmi di studio, implementazione). L'interazione legata al contesto tra queste due forme fondamentali viene identificata come un approccio promettente e proposta alla discussione. A scopo illustrativo vengono presentati brevi casi di studio tratti dalla pratica dell'educazione alla pace. Il riepilogo alla fine del documento presenta conclusioni, domande senza risposta e priorità di sviluppo per ricercatori, professionisti e politici.

¹ www.peace-ed-campaign.org/.

2. Il concetto fondamentale: spazi di apprendimento per la pace

Non c'è da stupirsi del fatto che, sebbene sia giunto al suo decimo anno, il *Journal of Peace Education* ponga ancora una domanda chiave: "Cos'è l'educazione alla pace?" (Lum 2013, 121). Ricercatori e professionisti concordano sul fatto che un'unica definizione riconosciuta non esiste e, probabilmente, non può esistere. Gli approcci sono troppo diversi, così come i contesti in cui i programmi di educazione alla pace vengono discussi, concettualizzati, sperimentati e valutati. La diversità spazia dai programmi per prevenire la violenza tra i bambini in età prescolare e i programmi di mediazione nelle scuole ai workshop di incontro con i membri di diverse parti in conflitto nelle aree di crisi e alle idee su come riprogettare i sistemi educativi in modo che siano sensibili ai conflitti e sviluppare programmi di studio e materiali di apprendimento nelle società post-conflitto. Numerose monografie recenti, raccolte di articoli e manuali testimoniano questo stato di cose (*Frieters-Reermann 2009; Grasse/Gruber/Gugel 2008; Harris 2013; Kössler/Schwitanski 2014; Lenhart/Mitschke/Braun 2010; Nipkow 2007; McGlynn et al. 2009; Salomon/Cairns 2010*).

In passato, sono stati fatti vari tentativi per strutturare il campo di ricerca. Un buon esempio è il tanto discusso approccio sostenuto da Gavriel Salomon, professore emerito dell'Università di Haifa, che ha lavorato instancabilmente per molti anni per una maggiore chiarezza e una riflessione concettuale sull'educazione alla pace. Secondo lui, la *contestualizzazione* dell'educazione alla pace è cruciale. Salomon effettua una distinzione tra:

- ≡ contesti di relativa tranquillità senza tensione;
- ≡ contesti di tensioni etnopolitiche latenti;
- ≡ contesti di conflitti collettivi, problematici e bellicosi.

In quest'ultimo caso, l'educazione alla pace, secondo Salomon, affronta la propria vera prova, perché qui si tratta di fare la pace con un nemico reale: "Con persone che odiate veramente, che vi minacciano davvero" (*Salomon 2004, 10*). Dal suo punto di vista, a partire da questo può essere sviluppato un prototipo, anche senza svalutare l'educazione alla pace negli altri contesti. La contestualizzazione proposta acuisce la consapevolezza della necessità che i programmi di educazione alla pace siano allineati in modo preciso allo specifico contesto di conflitto. Allo stesso tempo, alcune delle singole misure possono essere messe in atto in contesti diversi.

Oltre alla contestualizzazione, sono importanti gli aspetti dell'educazione alla pace relativi alla formazione dei processi, della personalità e delle relazioni. Insieme al suo collega Ed Cairns, scrive: "L'educazione alla pace è principalmente un processo educativo che opera nel contesto della guerra, della minaccia, della violenza e del conflitto e che affronta atteggiamenti, credenze, attributi, competenze e comportamenti" (*Salomon/Cairns 2010, 5*).

Le idee presentate in questo documento si basano su questi principi. La questione fondamentale affrontata nell'articolo riguarda il concetto di educazione alla pace nel contesto internazionale e si concentra soprattutto sulla seconda e terza categoria definite sopra, con il coinvolgimento di soggetti esterni. Inoltre, è delineato a scopo illustrativo lo sviluppo dell'educazione alla pace in Germania, in quanto paese "relativamente tranquillo" (si veda il Caso di studio 1).

Caso di studio 1: educazione alla pace in Germania

Dalla seconda guerra mondiale, lo sviluppo dell'educazione alla pace (*Friedenserziehung / Friedensbildung*) in Germania è stato significativamente influenzato dalla situazione politica globale e dagli eventi o dalle sfide che sono sorte all'interno della stessa società tedesca. Per esempio, la corsa agli armamenti nucleari ha portato a un intenso dibattito che si è concentrato su come sviluppare una risposta pedagogica appropriata alle paure dei bambini nei confronti della guerra. D'altra parte, questioni come l'estremismo di destra, la xenofobia e le immagini di violenza nei mezzi di comunicazione hanno sempre determinato in larga misura anche l'agenda dell'educazione alla pace. La risultante diversità di argomenti e approcci può essere vista come una forza, ma crea anche grandi sfide nella ricerca di un profilo chiaro (accademico).

L'educazione alla pace si è sempre occupata di questioni centrali relative alla convivenza tra gli esseri umani, anche se in un settore di nicchia. Anche dopo la seconda guerra mondiale, l'educazione alla pace non figurava nei programmi di rieducazione promossi dagli alleati, cioè la democratizzazione della nazione attraverso l'educazione. L'educatore Hermann Röhrs sottolineava già negli anni '80 che la guerra fredda aveva iniziato molto presto a definire il pensiero e l'azione di coloro che avevano responsabilità politiche, facendolo attraverso i suoi nuovi stereotipi del nemico (*Röhrs 1983*). In seguito, ci sono state ripetute richieste di introdurre l'educazione alla pace come materia nel curriculum scolastico, ma questo appello non è riuscito ad ottenere il sostegno degli accademici o del pubblico.

Sebbene la scuola come luogo di apprendimento sia al centro dell'educazione alla pace, anche il settore dell'educazione non scolastica è sempre stato preso in esame. Oltre ad alcuni insegnanti impegnati, sono stati soprattutto i gruppi giovanili e le organizzazioni per la pace che hanno cominciato presto a sfruttare lo slancio generato dall'educazione alla pace per una maggiore comprensione internazionale e per la gestione del potenziale di violenza degli individui e delle società. Negli anni settanta e ottanta, i gruppi giovanili erano quindi tra i principali destinatari delle competenze in materia di educazione alla pace; oggi, sono soprattutto le organizzazioni non governative.

In Germania, le discussioni sulle sfide attuali che l'educazione alla pace deve affrontare hanno luogo in occasione di eventi organizzati da reti che operano in questo campo, come le conferenze del gruppo di lavoro sull'educazione alla pace dell'Associazione tedesca per gli studi sulla pace e i conflitti e le conferenze organizzate dalla Rete tedesca del Nord per l'educazione alla pace. Inoltre, le riviste specializzate pubblicano articoli che analizzano gli sviluppi attuali. Nel 2014, per esempio, ci si chiedeva cosa potesse costituire una risposta appropriata di educazione alla pace alla crescente presenza delle *Bundeswehr* (forze armate tedesche) nelle scuole e nella formazione degli insegnanti (*Jäger 2013a*). Un'altra sfida relativa alla scolarizzazione deriva dall'interazione tra bambini e giovani con diverse esperienze di guerra: figli di soldati impiegati in operazioni militari che coinvolgono le *Bundeswehr*, bambini rifugiati da aree di conflitto e di crisi e bambini che scoprono la guerra (solamente!) attraverso i media (*Jäger 2013b*). Sullo sfondo di nuove guerre e interventi militari, i critici si stanno ora chiedendo fino a che punto il rifiuto morale incondizionato della guerra possa continuare ad essere sostenuto nell'educazione alla pace (*Sander 2005, 449*).

2.1 Processi di apprendimento, spazi di apprendimento e modalità di apprendimento

L'educazione alla pace mira ad avviare e sostenere processi di apprendimento integrati e olistici che sono guidati dal concetto di pace. In tali processi di apprendimento, l'obiettivo principale è generalmente quello di promuovere modalità costruttive per affrontare il potenziale di conflitti e di violenza e quindi aiutare a sviluppare le competenze di pace degli individui e dei gruppi. Ci sono quattro obiettivi fondamentali e interconnessi:

- ≡ il riconoscimento dei conflitti come un'opportunità di cambiamento positivo, il che significa sviluppare le competenze per la gestione costruttiva dei conflitti e un rapporto rispettoso con chi è "altro";
- ≡ il riconoscimento delle diverse forme individuali, sociali e politiche della violenza (quotidiana) e del fascino della violenza, il che significa promuovere l'analisi delle esperienze individuali e collettive di violenza, sia passate che presenti;
- ≡ l'analisi delle cause, degli impatti e delle conseguenze della guerra, il che significa esaminare i possibili meccanismi contro la guerra e le alternative alla stessa a livello individuale, sociale e internazionale;
- ≡ lo sviluppo di visioni di pace e di vita comunitaria e dei modi di tradurre queste visioni in azioni pratiche.

Un'altra caratteristica specifica dell'educazione alla pace è l'interazione tra gli approcci pedagogici ai fenomeni negativi e distruttivi (guerra, violenza), da un lato, e la ricerca sistematica di risposte positive (conflitto, pace), dall'altro. Le risposte pedagogiche sono quindi sviluppate per far fronte alla continua violenza e alla mancanza di pace all'interno e tra le società e gli stati di tutto il mondo. Allo stesso tempo, sulla base di concetti differenziati di violenza, conflitto e pace, viene fornito un contributo per promuovere e costruire culture di trasformazione dei conflitti e di pace. L'educazione alla pace sostiene lo sviluppo di concetti di coesistenza umana pacifica e quindi promuove atteggiamenti e identità di negli individui, nei gruppi e nelle comunità quali soggetti costruttori di pace.

Figura 1: Punti di riferimento per l'educazione alla pace

Violenza (<i>neg.</i>)	Conflitto (<i>pos.</i>)
Guerra (<i>neg.</i>)	Pace (<i>pos.</i>)

Per realizzare questi obiettivi, è necessario creare spazi in cui possano svilupparsi i processi di apprendimento. Questi spazi di apprendimento per la pace si basano sul concetto e sull'attuazione di "modalità di apprendimento": impostazioni specifiche per il contesto, su misura, che tengono conto di fattori come gli obiettivi di apprendimento, i gruppi di riferimento, i metodi, le tempistiche e le strutture disponibili. Le modalità di apprendimento non

prescrivono alcuna forma di istruzione o di utilizzo di manipolazione. Incoraggiano un'attenzione etica, politica e pratica e un dialogo aperto. Nei seminari nelle aree di conflitto, il dubbio e lo scetticismo nei confronti degli approcci nonviolenti sono presi sul serio e diventano parte integrante della discussione. Nell'educazione alla pace, le modalità di apprendimento si concentrano su situazioni quotidiane, perché queste rappresentano i migliori campi di apprendimento (per esempio, *Faldalen et al. 2011*).

Il superamento dei modelli di comportamento abituali rappresenta una sfida fondamentale per avviare i processi di apprendimento. Secondo il teologo Karl-Ernst Nipkow: "L'educazione alla pace ha il difficile compito di trasformare le abitudini che consolidano la mancanza di pace come normalità" (2007, 354). Come si manifestano queste abitudini? Molto spesso, le persone sono abituate all'uso della violenza perché questa è percepita come, o ha validità come, un'opzione di successo, se non l'unica alternativa di azione in situazioni di conflitto. Si può anche osservare come l'assuefazione alla guerra costituisca un mezzo apparentemente legittimo per fare politica e affermare i propri interessi. Ma sussiste anche un'abituale percezione di sé come vittima impotente o come individuo impotente che subisce gli sconvolgimenti violenti che avvengono a livello locale o nel mondo. L'educazione alla pace mira a sfidare queste abitudini avviando un'esperienza di apprendimento condiviso e facilitando la formazione di "contro-abitudini". Ciò comprende la consapevolezza che una vita nella diversità è possibile, che la correttezza nel trattare con gli altri paga, e che i conflitti possono essere gestiti in modo costruttivo. Tuttavia, se non si tiene conto dell'ambiente di apprendimento, tutto questo è impossibile.

Di fronte a condizioni non pacifiche e violente, l'educazione alla pace deve sempre prendere in considerazione la possibilità di un fallimento e riconoscere i limiti degli interventi educativi *à la fois*. Allo stesso tempo, le opportunità di cambiamento aumentano se le persone imparano a scoprire e riconoscere "il loro immaginario relativo alla pace", come sottolinea Christoph Wulf, educatore e cofondatore dell'educazione critica alla pace in Germania. Egli sottolinea che "lo sviluppo di una consapevolezza storica dell'emergere e della mutevolezza fondamentale delle formazioni conflittuali [gioca] un ruolo decisivo; perché ciò contribuisce allo sviluppo e all'attuazione di progetti utopici per il cambiamento del mondo. Allo stesso tempo, assicura un approccio orientato al futuro nella considerazione dei problemi e nell'educazione. L'educazione alla pace è un processo di apprendimento sociale, in cui si possono affrontare problemi e formazioni di conflitti" (Wulf 2007, 4).

Se è vero che le abitudini richiedono tempo e influenzano profondamente gli atteggiamenti e i comportamenti, questo fa capire quanto tempo in più sia necessario per lo sviluppo di contro-abitudini il cui scopo è modificare gli atteggiamenti e i comportamenti.

2.2 La pace come orientamento ai valori

L'educazione alla pace ha attinto per molti anni alle definizioni di pace e violenza proposte dal ricercatore norvegese Johan Galtung. La sua tipologia tripartita (violenza diretta, strutturale e culturale) ha innescato numerose controversie negli ambienti accademici e politici e ha avuto ripercussioni anche nell'educazione alla pace (*Galtung 1990; per le note illustrative si veda Brantmeier 2013, 246; Wintersteiner 2011, 356*). Per quanto riguarda l'educazione alla pace, il concetto serve innanzitutto come utile strumento di sensibilizzazione sulle varie forme di violenza, mentre le controversie offrono anche l'occasione per dibattiti su questioni di sostanza che sono indubbiamente necessari. Queste discussioni fanno parte delle modalità di apprendimento dell'educazione alla pace che sono adattate a gruppi e contesti specifici. Il

lavoro con le parti in conflitto in particolare e in diversi contesti culturali ha rivelato chiaramente la necessità di concentrarsi in modo molto preciso sui significati e le definizioni di violenza specifici del contesto nel dialogo con tutte le parti interessate. Questo approccio si applica anche al concetto di pace. Galtung definisce la pace come un processo a livello internazionale, sociale e individuale. In questo processo, anche i piccoli passi possono essere identificati e possono acquisire significato. Il processo di pace globale che non è concluso in nessuna parte del mondo mira a raggiungere una continua diminuzione della violenza e un simultaneo aumento della giustizia. Tuttavia, sia la pace che la giustizia sono ampiamente aperte all'interpretazione.

Il concetto dell'*esagono civilizzatore*, sviluppato dal ricercatore della pace di Brema Dieter Senghaas, ha anche fornito una base importante e un impulso fondamentale per la teoria e la pratica dell'educazione alla pace. Senghaas ha analizzato per molti anni i fondamenti della pace tra le società occidentali e ha definito sei condizioni che possono garantire la pace: (1) un legittimo monopolio della forza da parte dello stato; (2) lo stato di diritto; (3) l'indispensabilità delle interdipendenze e del controllo degli affetti; (4) la partecipazione democratica; (5) la giustizia sociale; e (6) una cultura di gestione costruttiva dei conflitti (*Senghaas 2004*). I programmi di educazione alla pace sono generalmente basati sulla condizione numero sei dell'esagono (cultura di gestione costruttiva dei conflitti). Concentrarsi sul modello dell'esagono ci permette di ampliare la nostra visione per includere ulteriori condizioni e identifica interessanti collegamenti, per esempio tra la cultura del conflitto e la partecipazione. Ciò acuisce la consapevolezza della necessità di affrontare i processi di trasformazione in modo olistico e di includere anche dimensioni politiche, come la partecipazione. Nella pratica dell'educazione alla pace, analizzare il monopolio della forza da parte dello Stato in relazione alla cultura dei conflitti, allo stato di diritto e alla partecipazione può essere utile nel dialogo con individui e gruppi che non hanno ancora abbandonato definitivamente la violenza come strategia per affrontare il conflitto.² Questo sembra essere confermato dalle prime esperienze con moduli di workshop appropriati (*Jäger/Ritz/Romund 2012*). Lo sviluppo di un'impostazione di apprendimento differenziato che può essere usata in vari contesti di conflitto è già stato discusso in riunioni di esperti e identificato come un passo auspicabile, ma deve ancora essere realizzato nella pratica (*Scheil-Faucon/Kelemen 2008*).

Per progredire in questo senso, l'attenzione deve concentrarsi sullo sviluppo integrato, la sperimentazione, l'implementazione e la valutazione delle modalità di apprendimento, degli spazi di apprendimento e dei materiali di apprendimento. Metodi partecipativi e orientati al dialogo sono utilizzati nei workshop e nei programmi di formazione dei formatori (ToT, *Training of Trainers*) (*Fondazione Berghof 2012, 56 ff.*). La caratteristica distintiva delle modalità di apprendimento nell'educazione alla pace è quella di avviare, implementare e valutare un processo di apprendimento aperto e partecipativo che promuova la riflessione sulle nozioni e le strategie di pace. Il fatto è che per molte persone, soprattutto nelle aree di conflitto e di crisi, le relazioni danneggiate o distrutte rendono difficile persino pensare a future forme di convivenza. Qui, a livello individuale, è essenziale sviluppare non solo le competenze e le conoscenze pertinenti, ma anche la disponibilità a impegnarsi per la pace. Ciò può essere realizzato rafforzando la resilienza alle influenze violente a livello locale, modificando atteggiamenti e comportamenti (superando l'apatia, l'impotenza e persino la volontà di ricorrere alla violenza) e attraverso l'empowerment (rafforzando le competenze e le capacità di gestione dei conflitti).

2 In questo senso gli attori violenti sono anche partner e destinatari dell'educazione alla pace.

2.3 Gruppi di riferimento per l'educazione alla pace

I politici e gli educatori sono spesso dell'opinione che i bambini siano il principale gruppo di riferimento per l'educazione alla pace, a prescindere dal contesto di conflitto di cui si parla. "Prima è meglio è" è la premessa che si applica, non solo in relazione alla prevenzione dei conflitti. Tale premessa è altrettanto appropriata quando si tratta di educazione alla pace. Uno studio dell'organizzazione non governativa *Save the Children* esamina l'educazione alla pace precoce e adeguata all'età: "La pace inizia nella mente dei bambini. Ma come possiamo assicurarci che i bambini ricevano un'educazione di qualità che li aiuti a costruire la pace?" (*Save the Children 2008, 5*). Questa domanda richiama l'attenzione su una grande sfida: quanta responsabilità dovrebbe essere trasferita ai bambini in relazione al tema della pace? Naturalmente i bambini possono esplorare i temi della pace e della guerra. Ma quanta pace possono creare e, soprattutto, che ruolo hanno gli adulti? In definitiva, il peso principale della responsabilità ricade su di loro.

Circa il 50% della popolazione dei paesi in via di sviluppo ha meno di 16 anni. Il fatto è che i bambini e i giovani (una distinzione tra questi termini è quasi impossibile da fare nel contesto globale) non sono solo vittime ma anche autori della violenza nella guerra (come i bambini soldato, per esempio). Ma possono anche essere agenti di pace: "nelle zone di conflitto di tutto il mondo, i giovani si stanno unendo, cercando di proteggere i propri diritti e di promuovere la pace" (*Cartier/Shipler 2005, 150*). Tuttavia, se l'educazione alla pace mira ad adottare un approccio ad ampio raggio che mantenga la promessa di successo, allora non si tratta solo di coinvolgere i bambini: anche la famiglia, la comunità e, in definitiva, i responsabili delle decisioni in politica e nella società devono svolgere un ruolo. Le valutazioni dei programmi di educazione alla pace con i bambini nei campi profughi mostrano chiaramente che il successo di questi programmi dipende dalla misura in cui essi raggiungono la comunità (*Ailen 2009*). Da questo si possono trarre due lezioni: (1) I programmi di educazione alla pace per i bambini devono coinvolgere la comunità locale. (2) Sono necessari anche programmi specifici per gli adulti. Dopo tutto, sono gli adulti che si dedicano alla guerra e sono responsabili della pace.

I moltiplicatori³ provenienti dal settore dell'istruzione hanno dimostrato di essere importanti gruppi di riferimento per l'educazione alla pace. Essi includono gli insegnanti nelle scuole e nell'istruzione superiore e professionisti dell'istruzione che lavorano in contesti non scolastici, come i campi profughi e i centri giovanili. Anche i responsabili delle decisioni in materia di istruzione a livello locale, comunale e nazionale sono importanti. Un altro gruppo di riferimento è rappresentato dal personale delle organizzazioni non governative e dagli attivisti per la pace, che non sono solo interessati all'educazione alla pace e alla trasformazione dei conflitti, ma hanno anche competenze politiche. Infine, un certo numero di programmi di educazione alla pace e di modalità di apprendimento si basano sul riconoscimento che i bambini e i giovani imparano meglio dai loro pari, creando dei punti di contatto con i programmi di educazione tra pari (*Fountain 1999*).

L'esplorazione dei gruppi di riferimento nell'educazione alla pace è guidata dal riconoscimento fondamentale che gli individui possono fare la differenza, specialmente nelle società meno individualiste con conflitti intercomunitari radicati (*Lübbe 2013, 144*). I programmi di educazione alla pace mirano quindi a responsabilizzare le persone e a rafforzare le loro capacità di agire come "costruttori di cambiamento". Come sottolinea un documento programmatico redatto da *Ökumenische Diakonie* (Servizio Sociale Ecumenico - OED), dal titolo "Trasformazione dei conflitti e lavoro per la pace": "È stato ripetutamente dimostrato che

³ Termine utilizzato soprattutto in ambito educativo per indicare leaders o responsabili capaci di amplificare le intelligenze e le capacità delle persone attorno a loro (N.d.T.).

dipende dalle singole persone se le opportunità di trasformazione dei conflitti sono riconosciute e utilizzate. La risoluzione dei conflitti è come destreggiarsi con “verbi irregolari”, che non rientrano nel solito modello. Ciò richiede alle persone di mostrare grande perspicacia e la disponibilità a correre dei rischi. Il rischio di fallimento è qui continuamente presente. Queste persone che inseguono un raggio di speranza alla fine del tunnel spesso intraprendono percorsi non convenzionali. Si scontrano con muri di mattoni e tendono a considerare le procedure di routine come un ostacolo piuttosto che un aiuto” (*Diakonisches Werk 2009, 30*).

2.4 Attitudini individuali, contesti sociali

Nel progettare le proprie modalità di apprendimento, l'educazione alla pace prende in considerazione il maggior numero possibile di prospettive di apprendimento individuale e collettivo. Un importante quadro di riferimento è fornito dalla ricerca interdisciplinare sulla pace in merito alle cause e alla prevenzione della violenza. In questo caso è importante portare alla luce i punti ciechi. Questo vale a livello individuale, per esempio in relazione al ruolo delle emozioni. Qui, il progetto di ricerca Minerva “Violenza ed emozione” presso il *Max Planck Institute for Human Development* di Berlino offre alcune nuove prospettive. Ha organizzato un primo workshop nell'ottobre 2013 per trasferire risultati e metodi ai campi della prevenzione della violenza e dell'educazione alla pace.⁴

La neurobiologia è un'altra nuova risorsa. “Cooperare, aiutare gli altri e permettere che giustizia sia fatta rappresenta una motivazione umana fondamentale globale, radicata a livello biologico. Questo modello è prevalente in tutte le culture umane” (*Bauer 2011, 39*). Anche la reinterpretazione dell'esperimento di Milgram, a cui si fa spesso riferimento nell'educazione alla pace, offre nuovi punti di accesso. L'esperimento misurava la volontà dei partecipanti allo studio di obbedire a una figura autoritaria quando sottoposti a pressione. Il neurobiologo Joachim Bauer fa notare, in questo contesto, che le persone che non sono sottoposte a pressione e non sono provocate trovano ripugnante infliggere sofferenze agli altri. È interessante notare che dal punto di vista della ricerca sul cervello, l'affetto, l'incoraggiamento e il sostegno, da un lato, e l'orientamento verso il rispetto delle regole sociali, dall'altro, sono considerati come prerequisiti per lo sviluppo della capacità di pace.

L'importante analisi condivisa dei concetti, delle strategie e delle visioni della pace può anche essere ispirata dal riconoscimento che le “immagini interne” forniscono un impulso indispensabile che guida l'azione. Ciò è messo in evidenza da Gerald Hüther, Responsabile del Centro di ricerca per la prevenzione neurobiologica dell'Università di Göttingen (*Hüther 2011*). Secondo uno studio sull'importanza nell'educazione alla pace dei neuroni specchio: “qualcosa che sperimentiamo spesso diventa fortemente incorporato nella programmazione neurobiologica delle nostre azioni. I neuroni specchio offrono quindi un grande potenziale per avviare una spirale di nonviolenza, se consideriamo questo, piuttosto che una spirale di violenza, come naturale e se sperimentiamo regolarmente azioni nonviolente e le percepiamo consapevolmente come tali” (*Niermann 2012, 73*).

La questione fondamentale riguardante il rapporto tra i livelli umano, sociale e politico è sollevata principalmente nei discorsi a livello internazionale (*Dupuy 2008; Harris 2013; Salomon/Cairns 2010*). Qui, l'attenzione si concentra sul ruolo dell'educazione alla pace nell'avviare i processi necessari per apportare cambiamenti in contesti di conflitto violento.

⁴ <https://www.mpib-berlin.mpg.de/presse-meldungen/welche-rolle-spielen-gefuehle>

Uno dei pochissimi accademici tedeschi attualmente coinvolti in questo dibattito è lo scienziato dell'educazione Norbert Frieters-Reermann. Egli fa un appello per un nuovo concetto di educazione alla pace come elemento di gestione nonviolenta dei conflitti internazionali: "Il microlivello e un forte rapporto con l'apprendimento individuale sono elementi chiave dell'educazione alla pace, ma non gli unici. Piuttosto, l'attenzione alla prevenzione della violenza e l'educazione alla pace dovrebbero comprendere anche legami sociali più ampi e altri livelli della società e includere processi di apprendimento collettivo." Allo stesso tempo, però, egli mette in guardia dall'estendere eccessivamente il concetto e invita a "raggiungere un equilibrio nel campo della tensione tra aspettative irrealisticamente elevate e passi realistici, importanti e necessari verso l'azione" (*Frieters-Reermann 2013, 166*).

Sussiste ancora una mancanza di studi empirici completi sull'impatto dei programmi di educazione alla pace nelle aree di conflitto e di guerra che tengano conto dei processi a lungo termine e dei collegamenti tra il livello individuale e quello sociale. Uno studio di valutazione condotto presso l'Istituto di studi sull'educazione dell'Università di Heidelberg con il finanziamento della Fondazione tedesca per la ricerca sulla pace (*Lenhart/Mitschke/Braun 2010*) offre alcuni interessanti risultati iniziali. Basato su indagini empiriche in dieci paesi in conflitto, lo studio ha identificato più di 800 attività individuali, che sono state raggruppate in 25 "schemi di provvedimenti" e valutate. Questi pacchetti di provvedimenti riflettono la diversità citata all'inizio, e includono programmi di scambio, educazione civica, sviluppo dei programmi di studio lavoro sulla memoria, educazione alla pace⁵ con un focus sulla giustizia di genere, educazione alla pace e protezione dei gruppi vulnerabili, pacchetti di educazione alla pace, educazione alla pace attraverso l'istruzione attitudinale/professionale e formazione pratica per la vita, iniziative di pace, partecipazione comunitaria, strutture educative integrate, incontro interculturale e intercomunitario, sviluppo di capacità, arti per la pace, materiali di insegnamento/apprendimento, formazione degli insegnanti, educazione ai diritti umani, sport per la pace, società civile, rafforzamento dei media per la pace, consulenza sui traumi, processi di apprendimento/insegnamento per le scuole, educazione basata sui valori e accesso a un'istruzione primaria di buona qualità.

Una sintesi dei risultati dello studio di Heidelberg è stata pubblicata sotto il titolo "L'educazione alla pace fa la differenza" (*Lenhart/Karimi/Schäfer 2010, 67*). Mostra che la partecipazione a progetti di educazione alla pace ha un effetto chiaramente positivo sulla propensione alla pace degli individui. Essi sono più disposti ad avvicinarsi ai membri di altre parti in conflitto e a credere nel successo della gestione civile dei conflitti rispetto ai membri del gruppo di controllo che non hanno potuto partecipare ai programmi. Lo studio dimostra inoltre l'importanza motivazionale del ruolo degli attori esterni in situazioni di conflitto radicate. Questa constatazione si spinge fino al punto di mettere in discussione il principio della responsabilità locale, cui viene spesso attribuito il primato nell'ambito della cooperazione. Infatti, è stato riscontrato che nei progetti con responsabilità esclusivamente locale, la mancanza di distanza dal conflitto e la mancanza di supporto e facilitazione esterna riducono significativamente in molti casi il successo del programma (*Lenhart/Karimi/Schäfer 2011, 62*).

⁵ Il progetto si riferisce invece a "progetti educativi di costruzione della pace".

Caso di studio 2: Programma di educazione alla pace (PEP) come progetto modello

Numerose organizzazioni internazionali e reti di ONG sono coinvolte nello sviluppo concettuale e nell'attuazione di programmi di assistenza allo sviluppo che si concentrano sull'istruzione e includono una componente di educazione alla pace. Il Programma di educazione alla pace (PEP) lanciato *dall'Inter-Agency Network for Education in Emergencies* (INEE, Rete inter-agenzia per l'educazione nelle emergenze) è considerato "il concetto di educazione alla pace dal profilo più caratteristico implementato fino ad ora nel contesto dell'assistenza umanitaria e della cooperazione allo sviluppo" (*GIZ 2011, 39*). È stato sperimentato e valutato in vari paesi, tra cui i campi profughi del Kenya. Sono stati prodotti diversi manuali e il programma è stato adattato da varie organizzazioni (tra cui UNESCO, UNHCR e UNICEF) a contesti specifici negli ultimi 10 anni.⁶

La forza del programma risiede nell'interazione tra tre componenti: il programma di educazione formale (scuola); il programma non formale (laboratorio comunitario) e i manuali di formazione per insegnanti e facilitatori. Le valutazioni hanno dimostrato che il successo (ad esempio, l'aumento delle competenze per la risoluzione dei problemi in relazione ai conflitti locali, la diminuzione dei tassi di criminalità e l'aumento della responsabilità della comunità) dipende dall'interazione tra queste componenti.

Pamela Baxter, la consulente internazionale che ha sviluppato il programma, riassume una delle raccomandazioni chiave: "Poiché il PEP promuove un cambiamento interno negli atteggiamenti, nelle competenze e nei valori, dovrebbe essere implementato prima su una piccola scala locale. Dovrebbe crescere in modo organico e progressivo prima di qualsiasi implementazione nazionale" (*citato in Allen 2009, 39*).

3. Educazione alla pace diretta e strutturale come contributo alla trasformazione dei conflitti

I conflitti sono una caratteristica della vita quotidiana e una parte integrante della politica e della società che riflettono interessi divergenti e talvolta bisogni diametralmente opposti. Articolare questi interessi e bisogni può arricchire la vita della comunità. In effetti, i conflitti possono essere produttivi, a condizione che le parti scoprano il modo di gestirli in modo equo e nonviolento, riconoscendo i benefici offerti da tale approccio e mettendolo in pratica. Tuttavia, se le parti non sono disposte o non sono in grado di agire in questo modo, i conflitti possono diventare rapidamente distruttivi, spesso sfociando nella violenza in tutte le sue forme.

In queste situazioni, il concetto di trasformazione dei conflitti offre una nuova prospettiva. La trasformazione dei conflitti è meglio descritta come "un processo complesso di cambiamento costruttivo delle relazioni, degli atteggiamenti, dei comportamenti, degli interessi e dei discorsi in contesti di conflitto inclini alla violenza" (*Fondazione Berghof 2012, 231f*). Il concetto si basa sul pensiero sistemico ed è discusso e sviluppato in un dialogo continuo tra accademici e professionisti (*Austin/Fischer/Giessmann 2011*). La trasformazione dei conflitti distingue varie forme di trasformazione: la letteratura in materia fa riferimento, per esempio, alla trasformazione del contesto, alla trasformazione della struttura, alla trasformazione dei partecipanti, alla trasformazione dei problemi e alla trasformazione personale (*Miall 2004, 10*).

⁶ <https://inee.org/collections/peace-education>

Per l'educazione alla pace, ciò offre punti di partenza per costruire la disponibilità e le capacità degli individui e dei gruppi di impegnarsi nella trasformazione dei conflitti. A causa della complessità dei conflitti violenti prolungati e della conseguente necessità di sforzi di trasformazione a vari livelli, è necessario un approccio globale. Questo deve riunire due tipi fondamentali di educazione alla pace:

(1) *Educazione alla pace diretta*: gli elementi fondamentali di questo approccio riguardano generalmente l'incontro, l'ispirazione e la formazione. Essa potrebbe anche essere descritta come educazione alla pace per l'*empowerment*, con una particolare attenzione sullo sviluppo delle capacità personali o sulla costruzione dell'identità.

(2) *Educazione alla pace strutturale*: questo approccio riunisce elementi che, con l'ausilio di progetti pilota, mirano a sviluppare moduli di apprendimento, media e programmi di studio, con un'attenzione particolare all'erogazione sostenibile dell'educazione alla pace nei sistemi di educazione formale e non formale. L'obiettivo è quello di portare un cambiamento positivo nelle condizioni strutturali per la pace.

Le due forme sono strettamente collegate. L'interazione tra di esse è considerata un prerequisito essenziale per un'educazione alla pace sostenibile e per il suo contributo alla trasformazione dei conflitti.

3.1 Educazione alla pace diretta

Incontro, ispirazione e formazione

L'educazione alla pace diretta si concentra sul potere di trasformazione dei conflitti dell'incontro tra persone. In effetti, si potrebbe dire che senza l'incontro, l'educazione alla pace non può assolutamente avere luogo. Tuttavia, non si tratta di incontri casuali, ma di forme di incontro "inscenate", in cui le persone (come i membri di diverse parti in conflitto) sono invitate a workshop, seminari e persino a grandi eventi (sportivi) per i quali è stato sviluppato uno specifico modello di dialogo o una modalità di apprendimento. Gli incontri riuniscono anche membri di parti in conflitto che sono ostili l'una all'altra. Nelle società con conflitti etnopolitici, è importante facilitare il contatto tra persone con diverse affiliazioni etniche o religiose. In ogni caso, l'educazione alla pace crea deliberatamente spazi di apprendimento per aumentare la probabilità che questi incontri abbiano effetti positivi e trasformativi del conflitto. Si tratta di avviare processi di apprendimento che facilitino lo sviluppo delle contro-abitudini descritte nel paragrafo 2.1. Offrire opportunità di ispirazione fa parte di questi processi.

Caso 3: Peace Counts on Tour

Il progetto *Peace Counts on Tour* (Prinzing 2010; Romund 2014)⁷ rappresenta un esempio di educazione alla pace diretta e si basa sulla cooperazione tra giornalisti esperti ed educatori alla pace. *Peace Counts on Tour* offre a persone di tutto il mondo l'opportunità di lavorare insieme ed esplorare esempi di trasformazione dei conflitti e di costruzione della pace di successo e di imparare da essi per sviluppare il proprio lavoro nelle scuole, con gruppi di giovani e con membri di parti in conflitto. Rapporti e fotografie di persone e progetti in tutto il mondo, ad esempio dallo Sri Lanka, dall'Egitto, dalla Nigeria, dall'Afghanistan e dalla Colombia,

⁷ <https://www.peace-counts.org/>

costituiscono la base per il programma di educazione alla pace. Utilizzando le storie di vita di persone che hanno avviato con successo progetti di pace, è stato sviluppato un modello di workshop orientato al dialogo, al fine di stabilire piattaforme di incontro e scambio per vari gruppi di riferimento. Il programma può essere adattato a diversi contesti sociali, politici e culturali. Inizialmente è stato sperimentato in Germania e poi è stato portato in giro per il mondo. Finora ha fatto visita in Afghanistan, Armenia, Colombia, Costa d'Avorio, India, Giordania, Macedonia, Filippine, Russia e Sri Lanka. L'obiettivo principale è quello di creare spazi di apprendimento e di incontro per permettere ai partecipanti di lavorare insieme all'elaborazione di modalità per raggiungere la pace nel proprio ambiente.

Gli esempi di "buone pratiche" messe in atto di costruttori di pace di successo sono stati sviluppati in materiali multimediali (poster e un DVD) e, insieme a un manuale, sono stati pubblicati come pacchetto di apprendimento di *Peace Counts* (Jäger/Ritz/Romund 2012). Il manuale contiene cinque moduli che delineano le singole fasi del workshop: (1) Visioni di pace; (2) Escalation e de-escalation del conflitto; (3) Percorsi nella violenza - percorsi fuori dalla violenza; (4) Esempi di risoluzione di conflitti di successo; (5) Come fare la pace.

La valutazione dei progetti e il feedback dei partecipanti mostrano che ispirare i partner e i partecipanti al workshop e coinvolgere i loro sensi con fotografie straordinarie e giornalismo di alta qualità è estremamente importante (Serto 2013, 227).

L'educazione diretta alla pace ha anche un altro obiettivo: fornire la giusta ispirazione alle persone giuste al momento giusto e nel posto giusto. Ciò può avere un effetto duraturo, come dimostra un esempio di *Peace Counts on Tour* in India. Dopo un workshop a Nuova Delhi nel marzo 2009, diversi partecipanti hanno riportato il concetto di *Peace Counts* nelle proprie regioni (principalmente le aree di crisi nel nord-est dell'India) e, da allora, hanno organizzato un numero sempre crescente di workshop, in modo indipendente o con il supporto del team di *Peace Counts* in Germania. Stanno anche lavorando alla realizzazione di un programma di studio di *Peace Counts* in diverse università.

L'approccio delle storie di vita adottato nei rapporti di *Peace Counts* è molto in linea con questa forma di educazione alla pace. L'apprendimento biografico, o l'apprendimento da modelli di buone pratiche, ha un ruolo importante da svolgere nell'educazione alla pace diretta, specialmente quando si lavora con gruppi di riferimento giovani. Un'esplorazione critica dei modelli di comportamento "diversi" può rivelarsi fruttuosa: "Le loro situazioni di vita ricche di conflitti e le opzioni di azione che erano a loro disposizione creano opportunità di apprendimento produttive per l'educazione alla pace", dice il teologo Hans Mendl in diretto riferimento all'approccio *Peace Counts* (2006, 198). Il prerequisito è un apprendimento basato su un modello orientato ai valori. Per Mendl, l'apprendimento basato su modelli ha successo se gli atteggiamenti, le posizioni e i modelli di comportamento di una persona che è stata oggetto di un apprendimento riflessivo e orientato ai valori possono essere espressi/integrati nella vita quotidiana dei (giovani) gruppi di riferimento. Inoltre, secondo Mendl, un approccio che utilizza le storie di vita degli altri come base per la riflessione sul proprio pensiero e azione crea necessariamente spazio per una considerazione più differenziata dei modelli di ruolo negativi.

L'educazione alla pace diretta insegna alle persone che la pace conta - a livello micro e macro. In un rimarchevole studio condotto alla *Malmö School of Education*, sono state esaminate diverse dimensioni del collegamento tra i livelli micro e macro da una prospettiva di prevenzione della violenza, gestione dei conflitti ed educazione alla pace (Carlsson 1999). Due risultati chiave sono: (1) Se, sulla base della loro esperienza personale, le persone favoriscono la violenza come metodo di risoluzione dei conflitti, esse favoriranno la risoluzione violenta dei conflitti anche a livello internazionale. (2) Se le persone acquisiscono un'esperienza positiva di gestione nonviolenta dei conflitti, i loro sentimenti di impotenza e di mancanza di influenza sui

conflitti nel contesto internazionale diminuiscono ed è presente una maggiore volontà di optare per un impegno nonviolento per la pace.

Opportunità e limiti dell'incontro "inscenato"

Fortunatamente, l'insieme delle ricerche sulle opportunità e i limiti degli incontri inscenati è notevolmente aumentato negli ultimi anni. Alcuni studi dettagliati forniscono informazioni su come l'organizzazione di colloqui e di incontri possono essere progettati, tenendo in considerazione l'educazione alla pace, e come la loro efficacia può essere valutata (*per esempio Yablon 2012; Schell-Faucon 2001; Halab/Philipps-Heck 2001; Schimpf-Herken/Jung 2002*). Gavriel Salomon e i suoi colleghi del *Center for Research on Peace Education* hanno studiato in modo intensivo fino a che punto, in contesti di conflitto profondamente radicati, i cambiamenti negli atteggiamenti e nelle percezioni del conflitto possono essere portati avanti attraverso seminari di incontro e dialogo orientati all'educazione alla pace, al fine di promuovere l'accettazione dell'"altra parte". Salomon conclude: "L'educazione alla pace in questo contesto deve avere a che fare con le narrazioni collettive e le memorie storiche e le credenze sociali profondamente radicate" (*Kupermintz/Salomon 2005, 293*).

Salomon e il proprio team si concentrano principalmente sul conflitto israelo-palestinese, e i risultati della loro ricerca sono solo parzialmente incoraggianti. Per esempio, gli studi mostrano che "programmi di educazione alla pace accuratamente progettati [...] possono favorire la capacità dei partecipanti di riconoscere la narrazione collettiva dell'avversario, impegnarsi in negoziati costruttivi su questioni di identità nazionale, ed esprimere una visione meno monolitica del conflitto" (*ibid*); d'altra parte, la questione di quanto siano radicati i cambiamenti osservati negli atteggiamenti, e quanto rimangano stabili di fronte alla violenza continua o all'aggravarsi della stessa, rimane senza risposta: "Si ipotizza che i programmi di educazione alla pace possano influenzare atteggiamenti e credenze più periferici, che potrebbero non essere così profondi come si vorrebbe, ma potrebbero essere cambiamenti abbastanza buoni" (*Salomon 2006, 13*).

Caso di studio 4: School for Peace⁸

Lo scopo della *School for Peace*, un'istituzione educativa nel villaggio di Neve Shalom/Wahat al-Salam, è di trasmettere l'esperienza che il conflitto tra israeliani e arabi è un conflitto tra due nazioni, non tra individui. Cerca di rendere i partecipanti ai suoi seminari consapevoli della loro identità come membri del gruppo e di mostrare che la trasformazione dei conflitti non richiede solo compassione tra gli individui dei diversi gruppi. "La comprensione e la compassione da sole non risolvono i conflitti tra gruppi", dice Nava Sonnenschein, fondatrice della *School for Peace* (*citata in Wörtz 2009, nessun numero di pagina*).

Secondo un rapporto riguardante la concezione di seminari della Scuola: "Lo scopo della *School for Peace* è che le persone si confrontino con questioni dolorose. La dinamica del conflitto deve diventare visibile; dopo le sessioni nessuno deve pensare che un altro partecipante sia "un tipo abbastanza simpatico". Accade spesso che la frattura emotiva tra i gruppi si sia approfondita. "Eppure raggiungiamo il nostro scopo", dice Sonnenschein. "I partecipanti diventano consapevoli del ruolo che giocano nel conflitto. Da quel momento in poi, non possono più considerarsi come vittime." (*Wörtz 2009*). Nel breve periodo, questo approccio tende a portare alla rassegnazione, ma a lungo termine, crea una maggiore disponibilità ad abbracciare il

⁸ <https://sfpeace.org/>

cambiamento. Questo implica l'allontanamento da impostazioni che si concentrano esclusivamente su incontri individuali (*Halabi/Sonnenschein 2001*).

E il rapporto continua: "Questo metodo usato dalla *School for Peace* [...] è considerato un modello per elaborare i conflitti. Gruppi ostili di Cipro, Kosovo e Irlanda del Nord hanno già trascorso del tempo alla scuola, così come italiani del Nord e siciliani, europei e americani. Uno studio comparativo del *Guttman Centre of Applied Social Research* ha concluso che la *School for Peace* offre il modello più efficace per i contatti ebraico-arabi. Gli esperti di pace di Neve Shalom/Wahat al-Salam insegnano alle Università di Tel Aviv, Haifa e Gerusalemme, e spiegano, in conferenze in tutto il mondo, cosa rende il loro metodo così nuovo e promettente. Circa 35.000 partecipanti sono passati attraverso la *School for Peace*. Quattrocento hanno frequentato il corso per moderatori e ora lavorano per progetti di pace in Israele e all'estero. (*Wörtz 2009*).

La portata dell'organizzazione di incontri nelle aree di conflitto e di crisi, in termini di impatto politico, è una questione controversa. Un punto critico è dato dal fatto che il numero di persone raggiunte da queste misure è troppo piccolo e che esse hanno un effetto molto limitato nel settore sociale e politico. Un'altra critica sostiene che molte misure sono state intraprese al di fuori del sistema educativo statale. "Se si predicano stereotipi negativi e odio contro altri gruppi, i progetti di pace intermittenti [...] possono ottenere molto poco" (*Patfenholz 2008, 10*). In questo contesto, è estremamente importante utilizzare i progetti di incontro come base per iniziative strutturali di più ampia portata.

3.2 Educazione alla pace strutturale

Negli ultimi anni, c'è stato un crescente interesse per l'educazione alla pace tra le organizzazioni internazionali e i responsabili delle politiche, a dimostrazione del fatto che la questione della promozione dei processi di pace attraverso l'educazione ha acquisito importanza a livello generale. A livello internazionale, le organizzazioni delle Nazioni Unite competenti stanno sempre più evidenziando i possibili effetti positivi dell'educazione per la promozione della pace: "L'educazione non è un attore marginale nella costruzione della pace, ma una componente fondamentale per costruire una pace sostenibile" (*Novelli/Smith 2011, 7*). E secondo il rapporto di monitoraggio a livello mondiale del progetto "Education for All" (EFA, Educazione per tutti) dell'UNESCO: "I conflitti armati all'interno degli stati sono spesso associati a lamentele e ingiustizie percepite legate all'identità, alla fede, all'etnia e alla regione. L'educazione può fare la differenza in tutte queste aree, facendo pendere l'ago della bilancia a favore della pace - o del conflitto" (*UNESCO 2011, 16*).

Questo riferimento alle due facce di Giano dell'educazione è sostenuto da numerosi studi (*Bush/Saltarelli 2000*), che giustamente evidenziano la necessità di "demistificare l'apparente potere di costruzione della pace dell'educazione" (*Seitz 2004, 49*). Il fatto è che l'educazione può essere deliberatamente usata male per costruire stereotipi sul nemico e sviluppare odio, eccessivo nazionalismo e pensiero militarizzato. Questo problema è particolarmente evidente nel settore dell'istruzione formale: sebbene le scuole di tutto il mondo siano considerate come luoghi eccezionali per la diffusione dell'educazione alla pace, esse sono anche focolai di violenza personale, strutturale e culturale e non solo peggiorano, ma aiutano anche a radicare e

⁹ Il rapporto originale è in tedesco.

internalizzare le tensioni (etniche, religiose e sociali), le linee di conflitto e la discriminazione nel lungo periodo (Davies 2004, 2005, 2013).

La sfida che deve affrontare l'educazione alla pace, quindi, è quella di rendere i programmi educativi e, in effetti, i sistemi educativi nel loro complesso "sensibili ai conflitti". Dopo molti anni di discussioni, l'*Inter-Agency Network for Education in Emergencies* (INEE, Rete inter-agenzia per l'educazione nelle emergenze) ha sistematizzato l'esperienza raccolta fino ad oggi e pubblicato diversi documenti, tra cui le linee guida per lo sviluppo e la fornitura di programmi e politiche educative sensibili ai conflitti. In questo contesto, "l'educazione sensibile ai conflitti" è definita come un processo con tre elementi fondamentali (INEE 2013, 12):

1. comprendere il contesto in cui si svolge l'educazione;
2. analizzare l'interazione bidirezionale tra il contesto e i programmi e le politiche educative (sviluppo, pianificazione ed erogazione);
3. agire per minimizzare gli impatti negativi e massimizzare gli impatti positivi delle politiche e della programmazione dell'educazione sul conflitto, all'interno delle priorità stabilite da un'organizzazione.

Le transizioni dall'educazione alla pace diretta a quella strutturale sono fluide e si trovano a livello dell'interfaccia tra l'incontro, lo sviluppo delle capacità e l'azione/implementazione congiunta. Lo scambio di esperienze e la formazione per i principali soggetti interessati nel processo di trasformazione dei conflitti possono culminare in un progetto pilota di educazione alla pace che si concentra sullo sviluppo congiunto di moduli di apprendimento e mezzi di comunicazione su argomenti selezionati tratti dai campi del conflitto, della violenza, della guerra e della pace, come base per i primi passi verso la loro erogazione nelle scuole o nelle istituzioni di istruzione superiore. Una delle principali lezioni apprese dall'educazione alla pace è che i cambiamenti sostenibili nel settore dell'educazione formale hanno origine in progetti pilota trasparenti, che sono concepiti, provati e valutati da soggetti chiave, cioè da persone responsabili di tutti i settori dell'educazione, compreso il personale docente, e permettono a questi soggetti di acquisire esperienze positive. Molte delle questioni affrontate in dettaglio nel contesto dell'educazione alla pace diretta (argomenti controversi; stereotipi; immagini del nemico; argomenti tabù; narrazioni storiche collettive; metodi partecipativi; sviluppo di concetti di pace e di comunità) possono portare all'educazione alla pace strutturale, se ci sono le giuste condizioni e le opportunità vengono sfruttate.

Libri di testo e programmi di studio

L'istruzione è influenzata dalla guerra in molti luoghi del mondo. In più di 30 paesi, tra cui Afghanistan e Thailandia, l'UNESCO ha registrato attacchi sistematici alle scuole e ad altre istituzioni educative. L'impatto fisico e psicologico sulle persone colpite (bambini, insegnanti e genitori) è drammatico (UNESCO 2010a, 27). Tuttavia, la revisione dei programmi di studio e dei libri di testo, richiesta soprattutto nelle società postbelliche, ha un ruolo da svolgere anche in questo contesto. Per molti anni, l'Istituto Georg Eckert, nell'ambito della sua ricerca internazionale sui libri di testo, ha esaminato come le guerre e i conflitti all'interno degli stati e tra di essi abbiano un impatto sui libri di testo e come sia possibile evitare che vengano trasmessi stereotipi del nemico e risentimenti verso minoranze o paesi vicini. Per esempio, l'Istituto esamina come il conflitto tra India e Pakistan si rifletta nei libri di testo, cosa sta succedendo nello sviluppo dei libri di testo nell'Europa sud-orientale e se sussiste una discrepanza tra ambiziosi programmi di studio e l'effettivo insegnamento della storia nel Sudafrica post-apartheid. I primi risultati mostrano che i libri di testo possono contribuire alla

riconciliazione, alla comprensione e al rispetto reciproco, ma questo è un processo lungo e difficile. Le condizioni politiche possono porre problemi particolari. Per esempio, le guerre in Jugoslavia sono presenti nei libri di testo in Bosnia-Erzegovina dal 2012, ma in pratica, le autorità stanno ancora dando un trattamento preferenziale a specifici editori, ponendo ostacoli ai prodotti rivali o agli approcci alternativi (*Georg-Eckert-Institut 2012, 38f*). Non sono ancora state create sinergie tra questa ricerca e l'educazione alla pace.

Caso di studio 5: Sviluppo di libri di testo alternativi (PRIME)

Il *Peace Research Institute in the Middle East* (PRIME, Istituto di ricerca per la pace in Medio Oriente) ha sviluppato un libro di testo molto insolito, intitolato *Learning Each Other's Historical Narrative* (Imparare a vicenda la narrazione storica). Descrive la storia israeliana e palestinese del ventesimo secolo dalle diverse prospettive delle due parti in conflitto. La visione israeliana degli eventi è presentata in una colonna e quella palestinese nell'altra. Ciò rende evidente che ci sono diverse interpretazioni degli stessi fatti. Il libro, pubblicato da PRIME, è stato scritto da sei insegnanti di storia israeliani e sei palestinesi in collaborazione con esperti accademici. È stato pubblicato in ebraico e in arabo e si rivolge agli studenti delle scuole superiori.

Un'altra componente del progetto mira a sperimentare il libro di testo nelle scuole e a sviluppare un programma di studio su questa base.¹⁰ L'utilizzo del libro è stato vietato dalle autorità israeliane e palestinesi nel 2010. L'istituto *Georg Eckert for International Textbook Research* è stato coinvolto nel progetto in qualità di consulente.¹¹

Progetti modello

Le scuole, come le università e le strutture educative non scolastiche, possono anche essere adatte come spazi di apprendimento per progetti pilota. Il rapporto di monitoraggio a livello mondiale del progetto *Education for All*, per esempio, propone di rendere le scuole luoghi nonviolenti. La conclusione, tratta da questo rapporto molto rispettato, importante per intensificare gli sforzi nel settore dell'istruzione, è chiara: "Una strategia è inequivocabilmente valida per l'istruzione, per i bambini e per la costruzione della pace: rendere le scuole luoghi nonviolenti. Sfidare la normalizzazione della violenza nella società si basa in parte sul divieto effettivo di punizioni corporali." (*UNESCO 2011, 23*). Questo è un buon esempio di ciò che è necessario nell'interazione tra educazione alla pace diretta e strutturale: una comprensione iniziale del perché pratiche secolari (ad esempio la punizione corporale) devono essere superate e quali passi sono necessari a questo proposito può essere sviluppata solo in gruppi gestibili. Senza questo lavoro di base e un sostegno visibile da parte delle persone interessate (famiglie, comunità e scuole), e della società civile nel suo complesso, è difficile attuare tali misure in senso formale e stabilire quadri giuridici appropriati. È utile, in questo contesto, ricordare l'esperienza tedesca: il diritto legale a un'educazione nonviolenta è stato stabilito solo dopo lunghi processi di apprendimento sociale ed è la conseguenza di circostanze politiche favorevoli all'inizio del millennio (*Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2003*). Singole scuole (pilota) possono compiere i primi passi per diventare luoghi di apprendimento nonviolenti. Si tratta in questo caso di migliorare la formazione degli insegnanti, ma anche i

¹⁰ <http://vispo.com/PRIME/lehnh.htm>

¹¹ Nel 2009, il libro è stato tradotto in tedesco dalla Fondazione Berghof in collaborazione con PRIME ed è disponibile come documento PDF.

diritti degli studenti. Riguarda riconoscere, stabilire e accettare valori come il rispetto e la dignità, che si perdono nelle guerre e nelle culture della violenza. E si tratta inoltre di praticare regole di convivenza condivise (Davies 2013, 5). Anche nel dibattito internazionale, c'è un crescente riconoscimento del fatto che la formazione degli insegnanti in tutto il mondo deve concentrarsi maggiormente sul modo in cui le questioni divisive vengono affrontate in classe: "C'è un disperato bisogno in tutto il mondo di formazione nell'insegnamento delle problematiche controverse" (Davies 2008, 55).

Caso di studio 6: 'Fostering a Civic and Nonviolent Education in Jordan'

Il progetto "Fostering a Civic and Nonviolent Education in Jordan" (Promuovere un'educazione civica e nonviolenta in Giordania), lanciato nel 2013, ha il potenziale per diventare un modello di buone pratiche nel collegare l'educazione alla pace diretta e strutturale. Il progetto pilota è stato in preparazione per diversi anni, sia dal punto di vista tematico che organizzativo, al fine di stabilire una rete sostenibile di attori.

Il potenziale di violenza nella vita quotidiana in Giordania - nelle famiglie, nelle scuole, nelle università e in altri settori - è notevole. Gli attuali problemi economici e sociali del paese e le tensioni in patria e all'estero aggravano la situazione. Da una prospettiva di educazione alla pace, è essenziale imparare a gestire in modo costruttivo diversi sistemi di valori e visioni per il futuro. Sono necessari spazi in cui vari metodi di trasformazione dei conflitti possano essere discussi e sperimentati. Come descritto in precedenza, le scuole possono essere luoghi innovativi in cui abituare i bambini e i giovani a questi processi di cambiamento, stabilendo anche un contatto con i genitori e influenzando così le famiglie e la cultura del conflitto all'interno delle abitazioni. Una cultura appropriata nella scuola permette di fare esperienze preziose con processi di gruppo partecipativi, gestione costruttiva dei conflitti, coesistenza di culture e fedi diverse, partecipazione e tolleranza. Tuttavia, la socializzazione, la scuola e le culture educative in Giordania tendono ad essere dominate dall'esclusione e dalle lotte per il potere e lo status, in quanto i bambini vengono giudicati in base al loro background familiare. C'è anche un notevole potenziale di violenza. Inoltre, il personale docente non ha le qualifiche necessarie per gestire i potenziali conflitti e la violenza.

Tuttavia, al fine di raggiungere gli obiettivi definiti a lungo termine, sono necessari attori ben qualificati e impegnati che siano disposti e in grado di ideare e sperimentare metodi e moduli di apprendimento specifici per il contesto diretti a università e scuole, basati sull'educazione alla pace. Al fine di garantire che l'esperienza acquisita sia strutturalmente rilevante, è necessario esplorare i punti di ingresso nell'istruzione formale al fine di valutarne la fattibilità e utilizzarli nelle varie fasi del processo di implementazione. Anche se ci sono molti che si aggrappano allo status quo, il sistema educativo della Giordania e, in effetti, la società nel suo complesso, sono impegnati in un processo di transizione, con richieste sempre più insistenti per una formazione specifica degli insegnanti in materia di educazione civile nonviolenta, al fine di prepararsi ai conflitti emergenti. Un punto di partenza è l'"educazione civica", che già esiste come materia nella formazione degli insegnanti e nelle scuole.

È qui che entra in gioco il progetto: dopo intensi preparativi, è stato formato un team di personale proveniente da varie università (*Al Balqa' Applied University, University of Jordan, Princess Alia University College, Petra University Amman*), organizzazioni non governative, fondazioni, scuole e inoltre il *Theodor Schneller Educational Centre* e la Fondazione Berghof. In un processo sistematico basato sull'apprendimento condiviso e sull'ispirazione, il team sta sviluppando una strategia di formazione per l'educazione avanzata degli insegnanti nelle università e nelle scuole e un manuale con componenti multimediali (poster, video educativi).

I materiali, che sono passati attraverso diverse fasi di test con i “moltiplicatori”, mostrano quale forma possono assumere i metodi di educazione nonviolenta e come possono essere messi in pratica. I funzionari del Ministero dell’Educazione della Giordania che sono coinvolti nel progetto hanno indicato che la futura sperimentazione nelle scuole sarà oggetto di sostegno e i materiali selezionati saranno messi a disposizione di tutte le scuole.

Secondo i principali soggetti interessati, il loro punto di vista dello spazio all’interno del quale vi è la possibilità di influenzare e trasformare le situazioni di conflitto e di violenza è cambiato in meglio. Oltre all’offerta di spazi per la condivisione di esperienze e la formazione, lo sviluppo congiunto e la sperimentazione di mezzi di apprendimento e la prospettiva di attuazione hanno dato un contributo fondamentale in questo senso. Ci vorrà del tempo, tuttavia, prima di poter trarre conclusioni definitive sui possibili effetti a lungo termine dei processi di apprendimento e delle misure avviate.

4. Riepilogo

L’interazione tra educazione alla pace diretta e strutturale offre nuove prospettive per un’educazione alla pace sostenibile il cui scopo è quello di promuovere la trasformazione dei conflitti. Migliorare le condizioni strutturali per una cultura di trasformazione dei conflitti a lungo termine può fare molto per migliorare lo sviluppo di spazi di apprendimento per la pace.

Le opportunità di sperimentare e implementare questo approccio esistono nella cooperazione allo sviluppo, nella gestione civile dei conflitti e nelle relative impostazioni dei progetti. L’esperienza ha dimostrato che nell’attuazione dei progetti sono tipicamente coinvolte diverse fasi. La prima fase è quella di offrire spazi di apprendimento per educatori interessati e impegnati nell’educazione alla pace, in modo che possano svilupparsi gruppi stabili. L’ispirazione reciproca, l’apprendimento condiviso e il lavoro sui progetti creano la base per la cooperazione tra individui con diversi background (politico, culturale, religioso, ideologico) e diversi livelli di esperienza (università, scuola, educazione non scolastica) in modo che si possano sviluppare opportunità di formazione per terzi. In seguito, si possono realizzare progetti pilota, con l’obiettivo di sviluppare mezzi di apprendimento e programmi di studio attraverso un processo condiviso e di sperimentare materiali e programmi di studio in un ambiente appropriato. Alla fine della fase pilota, il passo successivo è quello di integrarli nel sistema educativo. Ciò è sostenuto da attività pratiche che si svolgono in parallelo.

Figura 2: Educazione globale alla pace

Approccio	Elementi	Fasi di attuazione
Diretto	Incontro	1. Costituzione di gruppi
Pace	Ispirazione	2. Lavoro congiunto in gruppi
Educazione	Formazione	3. Moltiplicazione attraverso la formazione di formatori

Strutturale	Progetti pilota	4. Sviluppo di progetti comuni
Pace	Moduli di apprendimento e media	5. Sviluppo di progetti pilota
Educazione	Programmi di studio	6. Integrazione nel sistema educativo

Un'analisi sistematica degli approcci di educazione alla pace sopra descritti nelle aree di conflitto e di crisi nel contesto della cooperazione allo sviluppo e della gestione civile dei conflitti è tuttavia ancora agli inizi. Il dibattito attuale riunisce attori con diverse affiliazioni professionali, interessi e obiettivi. In Germania, essi includono le organizzazioni del Servizio Civile di Pace (CPS, *Civil Peace Service*) che operano nelle aree di crisi. Gli esperti di pace impiegati dal CPS sono coinvolti nell'educazione alla pace e quindi richiedono una formazione adeguata. Le organizzazioni non governative legate alla Chiesa (per esempio il *Church Development Service - EED*) e le agenzie di sviluppo ufficiali (*Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH*) hanno competenze rilevanti. La GIZ ha sviluppato diversi programmi nazionali che si concentrano sulla prevenzione della violenza (*GIZ 2011*). Questa discussione è accolta con favore da esperti e professionisti di altri paesi e con diversi background culturali e può attingere a competenze ed esperienze locali e regionali (*per esempio Huda 2010*).

Non mancano le questioni aperte da discutere. Per esempio, come si può misurare il successo a lungo termine di simili programmi di educazione alla pace in diversi contesti e in diverse condizioni? Per cogliere i cambiamenti negli atteggiamenti e nei comportamenti degli studenti, per esempio, devono essere condotti sondaggi all'inizio del progetto, e devono essere ripetuti molti anni dopo, per misurare se la volontà degli studenti di impegnarsi nella società (o per la pace) è aumentata e se l'atmosfera nelle scuole è cambiata. Ad un altro livello, si deve determinare in che modo organizzare una cooperazione a lungo termine nel campo dell'educazione internazionale alla pace. Anche qui, i progetti pilota giocheranno probabilmente un ruolo essenziale. È anche importante assicurare che le risorse necessarie siano disponibili per valutazioni a lungo termine.

Le priorità principali per lo sviluppo di un'educazione alla pace che trasformi i conflitti sono:

- l'analisi sistematica, da una prospettiva teorica e pratica, delle diverse definizioni e interpretazioni dei termini di base, e delle conseguenti opzioni di azione;
- una maggiore riflessione sul ruolo dei programmi di educazione alla pace nell'avviare, sostenere e valutare i processi di apprendimento collettivo in vari contesti e garantire l'affidabilità dei risultati;
- l'identificazione dei fattori che determinano il successo o il fallimento nell'interazione tra educazione alla pace diretta e strutturale, con discussione delle loro implicazioni.

In questo contesto, può essere opportuno prendere in considerazione la creazione di una nuova piattaforma per la condivisione mirata di esperienze, come mezzo per soddisfare la necessità di un dialogo più intenso tra ricercatori e praticanti, citata all'inizio. Ciò deve basarsi sull'esperienza acquisita con l'educazione alla pace in Germania e in altri paesi e contesti. Lo scambio di esperienze tra le nazioni e la discussione e l'analisi del perché i progetti sono falliti dovrebbero essere riconosciuti come un elemento fondamentale dell'educazione alla pace e una componente chiave di un processo di apprendimento condiviso.

5. Bibliografia

Allen, Lydia, Chantal LaParl-Green, Mana Miyakawi, Nelson Monroe, Siri Siripanich & Brandon Thompson (eds.) 2009. *Peace Education Programme Evaluation*. Columbia: School of International and Public Affairs (SIPA).

Austin, Beatrix, Martina Fischer & Hans Joachim Giessmann (eds.) 2011. *Advancing Conflict Transformation. The Berghof Handbook II*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers. <https://berghof-foundation.org/library/introduction-ii>.

Bar-Tal, Daniel, Yigal Rosen & Rafi Nets-Zehngut 2010. *Peace Education in Societies Involved in Intractable Conflicts*, in: Gavriel Salomon & Ed Cairns (eds.). *Handbook on Peace Education*. New York/London: Psychology Press, 21–43.

Bauer, Joachim 2012. *Aggression und Friedenskompetenz aus Sicht der Hirnforschung*, in: *Pädagogik*, 64, 11, 11–14.

Bauer, Joachim 2011. *Schmerzgrenze. Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt*. München: Blessing Verlag.

Berghof Foundation (ed.) 2012. *Berghof Glossary on Conflict Transformation. 20 notions for theory and practice*. Berlin.

Brantmeier, Edward J. 2013. *Toward a Critical Peace Education for Sustainability*, in: *Journal of Peace Education*, 10, 3, 242–258.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) 2003. *Aktionsleitfaden. Gewaltfreie Erziehung. Anregungen und Ideen für die praktische Arbeit*. Berlin.

Bush, Kenneth D. & Diana Saltarelli 2000. *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict. Towards a Peacebuilding Education for Children*. Florence: UNICEF, Innocenti Research Centre. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight4.pdf>.

Carlsson, Karin Utas 1999. *Violence Prevention and Conflict Resolution. A Study of Peace Education in Grades 4–6*. Malmö: Department of Educational and Psychological Research, Malmö School of Education.

Carter, L. Randolph & Michael Shipler 2005. *Youth: Protagonist for Peace*, in: Paul van Tongeren, Malin Brenk, Marte Hellema & Juliette Verhoeven (eds.). *People Building Peace II. Successful Stories of Civil Society*. Boulder, CA/London: Lynne Rienner, 147–157.

Davies, Lynn 2013. *Education, Change and Peacebuilding*. *FriEnt Essay 1/2013*. Bonn: Arbeitsgemeinschaft für Frieden und Entwicklung.

Davies, Lynn 2008. The Contribution of Formal Education Systems to Non-Violence in Contexts of Fragility, in: AGFP (Hg.). Friedenspädagogische Analysen zur Gewalt und aktuelle Handlungsansätze. Dokumentation der Tagung vom 18./19. November 2008 in München. München: Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik e.V. (AGFP).

Davies, Lynn 2005. Erziehung zum Krieg. Erziehung zum Frieden, in: Zeitschrift für Entwicklungspolitik, 1–2, 24–28.

Davies, Lynn 2004. Education and Conflict. Complexity and Chaos. London/New York: Routledge.

Diakonisches Werk 2009. Konflikttransformation und Friedensarbeit: Orientierungsrahmen der Ökumenischen Diakonie. Stuttgart: Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland.

Dupuy, Kendra 2008. Education for Peace. Building Peace and Transforming Armed Conflict Through Education Systems. Oslo: International Peace Research Institute (PRIO).

Faldalen, Ase Marie, Synove Faldalen, Vigdis R. Faldalen & Lars Thyholdt (eds.) 2011. Sabona. Searching for Good Solutions. Learning Solving Conflicts. Oslo: Kolofon Press.

Fitzduff, Mari & Isabella Jean 2011. Peace Education. State of the Field and Lessons Learned from USIP Grantmaking. Washington: United States Institut for Peace.

Fountain, Susan 1999. Peace Education in UNICEF. UNICEF Staff Working Papers, PD-ED-99/003. New York: UNICEF.

Frieters-Reermann, Norbert 2013. Eine permanente Aufgabe. Friedensbildung und Friedenspädagogik als zentraler Bestandteil ziviler Konfliktbearbeitung, in: Erwachsenenbildung. Vierteljahreszeitschrift für Theorie und Praxis, 4/2013, 163–166.

Frieters-Reermann, Norbert 2012. Friedenspädagogik, in: Georg Lang-Wojtasik & Ulrich Klemm (Hg.). Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm: Klemm + Oelschläger, 65-68.

Frieters-Reermann, Norbert 2009. Frieden lernen. Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive. Duisburg/Köln: WiKu-Verlag.

Galtung, Johan 1990. Cultural Violence, in: Journal of Peace Research, 27, 3, 291–305.

Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung 2012. Jahresbericht. Braunschweig.

GIZ (Hg.) 2011: Systemische Jugendgewaltprävention. Ein Leitfaden zur Planung und Umsetzung von maßgeschneiderten Maßnahmen der Jugendgewaltprävention. Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit.

Grasse, Renate, Bettina Gruber & Günther Gugel (Hg.) 2008: Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag.

Gugel, Günther & Uli Jäger 2007. Frieden gemeinsam üben. Didaktische Materialien für Friedenserziehung und Globales Lernen in der Schule. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik.

Halabi, Rabah & Ulla Philipps-Heck (Hg.) 2001. Identitäten im Dialog. Konfliktintervention in der Friedensschule von Neve Schalom/Wahat al-Salam in Israel. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.

Halabi, Rabah & Nava Sonnenschein 2001. Wie wir an unsere Arbeit herangehen, in: Rabah Halabi & Ulla Philipps-Heck (Hg.). Identitäten im Dialog. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, 52–64.

Harris, Jan M. (ed.) 2013. Peace Education from the Grassroots. Charlotte NC: Information Age Publishing.

Harris, Ian 2010. History of Peace Education, in: Gavriel Salomon & Ed Cairns (eds.). Handbook on Peace Education. New York: Psychology Press, 11–20.

Huda, Qamar-ul 2010. Peace Education in Muslim Societies and in Islamic Institutions, in: Die Friedens-Warte. Journal of International Peace and Organization, 35, 3, 69–83.

Hüther, Gerald 2011. Die Macht der inneren Bilder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE) 2013: INEE Guidance Note on Conflict Sensitive Education. New York: INEE.

Jäger, Uli 2013a. Bundeswehr und Friedensbildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 44, 30–35.

Jäger, Uli 2013b. Zwischen Gewalterfahrung und Friedensstiftung. Aktuelle Herausforderungen der Friedenspädagogik und -bildung, in: Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis, 4/2013, 167–171.

Jäger, Uli, Nadine Ritzi & Anne Romund 2012. Peace Counts Learning Package. Berlin/Tübingen: Berghof Foundation.

Kemper, Yvonne 2005. *Youth in War-to-Peace Transitions. Approaches of International Organizations*. Berghof Report 10. Berlin: Berghof Research Center for Constructive Conflict Management.

Kössler, Till & Alexander J. Schwitanski (Hg.) 2014. *Frieden Lernen. Friedenserziehung und Gesellschaftsreform im 20. Jahrhundert*. Essen: Klartext.

Kupermintz, Haggai & Gavriel Salomon 2005. *Lessons to Be Learned from Research on Peace Education in the Context of Intractable Conflict*, in: *Theory into Practice*, 44, 4, 293–302.

Kurtenbach, Sabine, Rüdiger Blumör & Sebastian Huhn (Hg.) 2010. *Jugendliche in gewaltsamen Lebenswelten. Wege aus den Kreisläufen der Gewalt*. Baden-Baden: Nomos.

Lenhart, Volker, Alamara Karimi & Tobias Schäfer 2011. *Feldevaluation friedensbauender Bildungsprojekte*. Forschungsbericht 30. Osnabrück: Deutsche Stiftung Friedensforschung.

Lenhart, Volker, Alamara Karimi & Tobias Schäfer 2010. *Peace Education Does Matter! Zwischenergebnisse eines Forschungsvorhabens zur Friedenspädagogik in Konfliktgebieten*, in: *Die Friedens-Warte. Journal of International Peace and Organization*, 85, 3, 53–68.

Lenhart, Volker, Reinhard Mitschke & Simone Braun 2010. *Friedensbauende Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten. Abschließender Forschungsbericht über das von der Deutschen Stiftung Friedensforschung (DSF) Februar 2006 bis April 2008 geförderte Vorhaben*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Lübbe, Anna 2013. *Aufstellungsarbeit als systemischer und szenischer Bearbeitungsansatz im Kontext von Großgruppenkonflikten*, in: Andreas Heinemann-Grüder & Isabella Bauer (Hg.): *Zivile Konfliktbearbeitung. Vom Anspruch zur Wirklichkeit*. Opladen: Barbara Budrich, 133–149.

Lum, Jeannie 2013. *Peace Education: Past, Present, Future*. In: *Journal of Peace Education*, 10, 2, 121–123.

Magill, Clare, Alan Smith & Brandon Hamber (eds.) 2008. *The Role of Education in Reconciliation. The Perspectives of Children and Young People in Bosnia and Herzegovina and Northern Ireland*. Coleraine: University of Ulster.

Maoz, Ifat 2010. *Education for Peace through Planned Encounters between Jews and Arabs in Israel: A Reappraisal of Effectiveness*, in: Gavriel Salomon & Edward Cairns (eds.): *Handbook on Peace Education*. New York: Psychology Press, 303–315.

McGlynn, Claire, Michalinos Zembylas, Zvi Bekerman & Tony Gallagher (eds.) 2009. *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies*. New York: Macmillan.

Mendl, Hans 2006. Vorbilder, in: Werner Haussmann, Hansjörg Biener, Klaus Hock & Reinhold Mokrosch (Hg.). Handbuch Friedenserziehung. Interreligiös, interkulturell, interkonfessionell. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 198–204.

Miall, Hugh 2004. Conflict Transformation: A Multi-Dimensional Task, in: Alex Austin, Martina Fischer & Norbert Ropers (eds.). Transforming Ethnopolitical Conflict. The Berghof Handbook. Wiesbaden: VS Verlag, 67–89. <https://berghof-foundation.org/library/conflict-transformation-a-multi-dimensional-task>

Niermann, Anja 2012. Gewaltfrei in die Zukunft. Die friedenspädagogische Relevanz der Spiegelneuronen. Berlin/Münster: LIT Verlag.

Nipkow, Karl-Ernst 2007. Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Novelli, Mario & Alan Smith (eds.) 2011. The Role of Education in Peacebuilding. A Synthesis Report of Findings from Lebanon, Nepal and Sierra Leone. New York: United Nations Children's Fund.

OECD (ed.) 2007. Breaking Cycles of Violence: Key Issues in Armed Violence Reduction. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/dac/conflict-fragility-resilience/docs/48913388.pdf>.

Paffenholz, Thania (ed.) 2010. Civil Society and Peacebuilding. A Critical Assessment. Boulder, CA: Lynne Rienner Publishers.

Paffenholz, Thania 2008. Zivilgesellschaft und Friedensförderung, in: FriEnt-Impulse, 4, 8-10.

Peace Research Institute in the Middle East (PRIME) (Hg.) 2010. Das Historische Narrativ des Anderen kennen lernen. Palästinenser und Israelis. Deutsche Übersetzung von der Berghof Foundation (Original März 2003) Berlin: PRIME/Berghof Foundation.

Pettigrew, Thomas F. & Linda R. Tropp 2008. How Does Intergroup Contact Reduce Prejudice? Meta-Analytic Tests of Three Mediators, in: European Journal of Social Psychology 38, 6, 922–934.

Prinzing, Marlis 2010. The Peace Counts Project: A Promotor of Real Change or Mere Idealism?, in: Richard L. Keeble, John Tulloch & Florian Zollmann (eds.). Peace Journalism, War and Conflict. New York: Peter Lang, 257–269.

Röhrs, Hermann 1983. Frieden. Eine pädagogische Aufgabe. Idee und Realität der Friedenspädagogik. Braunschweig: Agentur Pedersen.

Romund, Anne 2014. Frieden lernen und lehren mit Reportagen und Medien von Peace Courts. Berlin/Tübingen: Berghof Foundation.

Salomon, Gavriel 2006. Does Peace Education Really Make a Difference?, in: Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 12, 1, 37–48.

Salomon, Gavriel 2004. The Context of Peace Education, in: Institute for Peace Education/InWent (eds.). International Expert Meeting. Promote Peace Education around the World. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik.

Salomon, Gavriel 2002. The Nature of Peace Education: Not All Programs Are Created Equal, in: Gavriel Salomon & Baruch Nevo (eds.). Peace Education. The Concepts, Principles, and Practices around the World. Mahwa, NJ/London: Taylor & Francis.

Salomon, Gavriel & Ed Cairns (eds.) 2010. Handbook on Peace Education. New York: Psychology Press.

Sander, Wolfgang 2005. Friedenserziehung, in: Ders. (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 442–455.

Save the Children (ed.) 2008. Where Peace Begins. Education's Role in Conflict Prevention and Peacebuilding. London: International Save the Children Alliance. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/where-peace-begins-educations-role-conflict-prevention-and-peacebuilding/>.

Schell-Faucon, Stephanie 2001. Erinnerungs- und Versöhnungsarbeit in ethnopolitischen Spannungsbereichen: das Beispiel Südafrika. Implikationen für die Bildungsarbeit. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Schell-Faucon, Stephanie & Monika Kelemen 2008. Bildung in Krisenregionen. Erwägungen aus der Perspektive der Entwicklungszusammenarbeit, in: AGFP (Hg.): Friedenspädagogische Analysen zur Gewalt und aktuelle Handlungsansätze. Dokumentation der Tagung vom 18./19. November 2008 in München. München: Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik e.V., 36–45.

Schimpf-Herken, Ilse & Ingrid Jung 2002. Das Fremde als Chance. Wie entstehen Lernprozesse? Erfahrungen in der Bildungsarbeit mit chilenischen und deutschen LehrerInnen. Frankfurt am Main/London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Schwartz, Stefanie 2010. Youth and Post-Conflict Reconstruction: Agents of Change. Washington DC: United States Institute of Peace Press.

Seitz, Klaus 2004. Bildung und Konflikt. Die Rolle von Bildung bei der Entstehung, Prävention und Bewältigung gesellschaftlicher Krisen – Konsequenzen für die Entwicklungszusammenarbeit. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.

Senghaas, Dieter 2006. On Perpetual Peace. A Timely Assessment. New York/Oxford: Berghahn Books.

Senghaas, Dieter 2004. Zum irdischen Frieden. Erkenntnisse und Vermutungen. Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Senghaas, Dieter 2004. The Civilisation of Conflict. Constructive Pacifism as a Guiding Notion for Conflict Transformation, in: Alex Austin, Martina Fischer & Norbert Ropers (eds.). Transforming Ethnopolitical Conflict. The Berghof Handbook. Wiesbaden: VS Verlag, 25–39. <https://berghof-foundation.org/library/the-civilisation-of-conflict-constructive-pacifism-as-a-guiding-notion-for-conflict-transformation>.

Serto, Leban 2013. Peace Education from the Grassroots in Northeast India, in: Jan M. Harris (ed.). Peace Education from the Grassroots. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 213–231.

Sinclair, Margaret 2001. Education in Emergencies, in: Jeff Crisp, Christopher Talbot & Daiana Cipollone (eds.). Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries. Geneva: UNHCR, 1–83.

Smith, Alan 2011. Education and Peacebuilding: From ‘Conflict-Analysis’ to ‘Conflict Transformation’?, FriEnt Essay 4/2011, Bonn: Arbeitsgemeinschaft für Frieden und Entwicklung.

UNESCO 2011. The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education. EFA Global Monitoring Report 2011. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190743>.

UNESCO 2010a. Education under Attack. A Global Study on Targeted Political and Military Violence Against Education Staff, Students, Teachers, Union and Government Officials, Aid Workers and Institutions. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO 2010b Protecting Education from Attack. A State-of-the-Art Review. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Wintersteiner, Werner 2013. Building a Global Community for a Culture of Peace: The Hague Appeal for Peace Global Campaign for Peace Education (1999–2006), in: Journal of Peace Education, 10, 3, 138–156.

Wintersteiner, Werner 2011. Von der „internationalen Verständigung“ zur „Erziehung für eine Kultur des Friedens“. Etappen und Diskurse der Friedenspädagogik seit 1945, in: Peter Schlotter & Simone Wisotzki (Hg.). Friedens- und Konfliktforschung. Baden-Baden: Nomos, 345–381.

Wintersteiner, Werner 2010. Friedenspädagogik als transformative Bildung, in: Die Friedens-Warte. Journal of International Peace and Organization, 35, 3, 11–27.

Wörtz, Tilman 2009. Ein Lernort für den Frieden. https://www.peace-counts.org/lernort_fuer_frieden/

Wulf, Christoph 2007. Zukunftsfähige Bildung, Frieden, kulturelle Vielfalt und Nachhaltigkeit, in: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 30, 2, 2-6.

Yablon, Yaacov B. 2012. Are We Preaching to the Converted? The Role of Motivation in Understanding the Contribution of Intergroup Encounters, in: Journal of Peace Education, 9, 3, 249–263.

Zembylas, Michalinos 2007. The Politics of Trauma: Empathy, Reconciliation and Peace Education, in: Journal of Peace Education, 4, 2, 207–224.

[Tutti i siti web citati nel testo e nella bibliografia sono stati consultati l'ultima volta nel mese di marzo 2022].

L'AUTORE

Uli Jäger è direttore del programma di educazione alla pace e apprendimento globale presso la Fondazione Berghof e responsabile delle sue attività di educazione alla pace. È stato co-direttore dell'Istituto per l'Educazione alla Pace, Tübingen e.V. (*Institut für Friedenspädagogik, Tübingen e.V.* [IfT]) in Germania dal 1986 al 2012. È un esperto facilitatore di workshop, sia in Germania che all'estero. Dal 2006 è responsabile del programma educativo del progetto internazionale "Peace Counts on Tour". Uli è membro del comitato consultivo della Fondazione tedesca per la ricerca sulla pace (*Deutsche Stiftung Friedensforschung* [DSF]) e del comitato consultivo del gruppo di consulenza sulla pace per la Chiesa protestante del Baden-Württemberg (*Arbeitskreis 'Friedensauftrag der Kirche' der Evangelischen Landeskirche in Württemberg*). Ha pubblicato, curato e co-editato più di 20 libri e CD-ROM. Uli ha conseguito un master in scienze politiche, sociologia e scienze dell'educazione presso l'Università di Tubinga.

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