

Quanto contano le donne se non sono contate?

Federica Taddia

federicataddia@aliceposta.it

Abstract

La situazione delle donne nel mondo è caratterizzata da numerose ingiustizie e violazioni dei più basilari diritti sanciti dalla Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo e ogni cultura è potenzialmente intrisa di forme di discriminazioni nei loro confronti. Tale situazione è la conseguenza di tradizioni antiche che l'educazione differenziata implicita ha promosso per lungo tempo attraverso modelli culturali. Tuttavia se si vogliono superare le disparità e conferire empowerment alle donne, si deve partire proprio dalle istituzioni educative ed in particolare da quella scolastica, attraverso un approccio interculturale alla educazione, ovvero un approccio che fa riferimento alla pedagogia attiva e a metodologie di analisi, di scoperta, di scambio e di valorizzazione tipiche della animazione socio educativa.

Parole chiave: donne e immigrazione; donne e percorsi formativi; pedagogia attiva.

Universalità dei diritti.

Quali e quanti diritti per le donne.

La situazione delle donne nel mondo è caratterizzata da numerose ingiustizie e violazioni dei più basilari diritti sanciti dalla Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo, nella quale, nei primi due articoli, si sottolinea che tutti gli esseri umani nascono liberi e uguali in dignità e diritti, definendo i principi di uguaglianza e non discriminazione nell'esercizio dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali.

In un altro documento molto importante come la Convenzione delle Nazioni Unite sulle donne, che si riferisce alla Convenzione sulla eliminazione di ogni forma di discriminazione nei confronti della donna¹, approvata dalle Nazioni Unite nel 1979 e entrata in vigore nel 1981, si stabilisce che gli Stati che vi hanno aderito, debbano provvedere ad eliminare i pregiudizi e le pratiche consuetudinarie, basate sulla convinzione della superiorità degli uomini rispetto alle donne; in questo modo gli

¹ CEDAW) www.volint.it/scuolevis/dirittiumani/conv_donna.htm

Stati si impegnano a prendere ogni misura adeguata per garantire l'uguaglianza in ambito pubblico e privato, a garantire l'accesso all'istruzione, al lavoro, a ricoprire ruoli decisionali e di prestigio, tanto quanto gli uomini, a combattere la prostituzione e la tratta. Infine nella Dichiarazione di Vienna del 1993 i diritti della donna, dopo quasi cinquant'anni, sono entrati a far parte dei diritti inalienabili e indivisibili e si riconosce che la violazione basata sul genere, è incompatibile con la dignità umana e per questo deve essere eliminata con misure legali; inoltre si sottolinea l'importanza di rimuovere i pregiudizi culturali e si incoraggiano le pari opportunità per la partecipazione sociale della donna ai processi decisionali e, in modo particolare, si riconosce che la violenza contro le donne, è una violazione dei diritti umani, qualunque forma assuma, fisica, sessuale, psicologica e ovunque sia esercitata nella sfera pubblica come in quella privata.

Nella realtà ogni cultura del mondo è potenzialmente intrisa di forme di violazioni e discriminazioni nei confronti delle donne, dei più basilari diritti umani sanciti da Dichiarazioni, Trattati e Convenzioni che, come ho sottolineato, dovrebbero tutelarle. In molti paesi del mondo le donne non sono né libere né uguali in dignità e diritti rispetto agli uomini e sono spesso trattate come mezzi per fini altrui; sono protagoniste di ogni violazione e diritto calpestato, di ogni situazione inumana crudele e degradante, peggio nutrite, più esposte a violenze fisiche, malattie, meno scolarizzate, hanno un minor accesso o sono escluse da percorsi di formazione professionale, sono tra le più vulnerabili in mezzo ai rifugiati, tra i prigionieri politici e quelli di coscienza, umiliate, denutrite, vendute, violentate ed uccise e le meno considerate nelle minoranze etniche. La violenza domestica subita dalle donne è molto spesso taciuta perché non si riesce sempre a denunciare la persona che si è amata, rappresentando un fenomeno che non sembra diminuire neanche nei paesi sviluppati.

Recenti dati pubblicati sul documento "Women's Human Right to education"² evidenziano come nei paesi in via di sviluppo, il numero di donne adulte analfabete superi del 60% quello degli uomini.

Nei paesi sviluppati la parità effettiva in materia di istruzione è stata raggiunta solo a livello delle scuole primarie e secondarie, mentre le iscrizioni femminili all'università sono inferiori rispetto a quelle maschili. Se si considerano poi le materie tecniche e scientifiche, la percentuale di presenze femminili diminuisce ulteriormente: in Italia ad esempio il tasso di studentesse negli istituti tecnici, rispetto agli studenti, è del 35%.

Nei paesi poveri o in via di sviluppo il diritto delle donne all'istruzione è scarsamente tutelato, soprattutto riguardo all'istruzione secondaria e terziaria.

L'educazione differenziata rimane largamente presente nella trasmissione culturale implicita; quindi non solo nelle istituzioni più informali quali la famiglia, le associa-

² www.UNIFEM.org, visitato il 7 novembre 2006.

zioni, i luoghi di culto, i mezzi di comunicazione di massa, ma anche nelle stesse istituzioni scolastiche, in quello che è stato chiamato il loro curriculum nascosto e, che semplificando, si identifica con la suddivisione dei tempi e degli spazi e con le aspettative diverse che gli adulti riservano ai bambini e alle bambine³.

In molti paesi, come sostenuto anche nel rapporto UNICEF sulla “Condizione della infanzia nel mondo 2004 - Bambine, istruzione e sviluppo”⁴, l’istruzione universale è spesso ritenuta un lusso piuttosto che un diritto umano.

In America latina ad esempio le bambine e le donne provenienti dai ceti popolari non costituiscono una priorità nella agenda politica regionale.

In un testo molto interessante di Martha Nussbaum “Diventare persone. Donne e universalità dei diritti”, nel quale si trova un’attenta analisi alla situazione della donna in India, si sottolinea come in questo paese le bambine non siano tutelate nel loro diritto allo studio. Nelle famiglie, si decide di far studiare i figli maschi, in quanto hanno la possibilità, in futuro, di poter sfruttare il titolo e raggiungere occupazioni migliori. Le bambine dovranno trovare soddisfazione nel campo privato e domestico presso la famiglia del marito, nella quale dovranno osservare ubbidienza e occuparsi dei figli e quindi offrire le loro eventuali entrate alla famiglia acquisita e non a quella di origine, la quale, in ogni caso, non accetterebbe soldi dalla figlia femmina (in alcune regioni dell’India ricevere soldi dalla figlia o dover dipendere da lei, risulta essere vergognoso). In generale in India le donne sono destinate a divenire mogli e madri, mentre gli uomini lavorano fuori casa, tanto da arrivare a far sì che la donna non desideri nemmeno andare a scuola, senza manifestare disapprovazione dal momento che non vede alcun segno di miglioramento accessibile attraverso l’istruzione⁵.

Nel Rapporto sullo sviluppo umano dell’ONU si legge che il lavoro delle donne viene generalmente retribuito meno rispetto a quello degli uomini. Anche la disoccupazione femminile nei paesi sviluppati è più che doppia rispetto a quella maschile.

In molte società, come l’India o l’Afghanistan, le donne e le bambine non hanno alcuna possibilità di scegliere chi sposare, i matrimoni forzati sono molto diffusi, nonostante violino le norme internazionali sui diritti umani che garantiscono ad ogni donna il diritto ad un matrimonio consensuale. Come viene specificato in molti documenti di Amnesty International sui diritti della infanzia, i matrimoni precoci violano inoltre la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell’infanzia, un trattato ratificato praticamente da ogni paese.

³ L. Cipolloni, (a cura di), *“Bambine e donne in educazione. Ragione e progetti di una pedagogia della differenza”*, Milano, Angeli, 1999, Pag. 172

⁴ www.unicef.it, visitato il 7 novembre 2006.

⁵ Martha Nussbaum, *“Diventare persone. Donne e universalità dei diritti”*, Bologna, Il Mulino, 2001, Pagg. 34-37

Parlare di donne vuole dire quindi parlare di ogni tipo di violazione dei diritti umani ed ingiustizie che le privano del sostegno necessario a condurre una vita dignitosa.

Tale situazione è la conseguenza di una serie di motivazioni, tradizioni antiche e solidificate nel tempo, che considerano negativamente le donne, come esseri inferiori rispetto agli uomini e che per questo le hanno sempre viste, diseguate, raccontate e riconosciute con caratteristiche e comportamenti, naturali e desiderabili, legati alla loro capacità di prendersi cura, di essere pazienti, comprensive, di avere in sé uno spiccato “senso empatico”, di avere una innata predisposizione nell’occuparsi dei bambini, di avere una predilezione per i giochi tranquilli che simulano le attività quotidiane della madre, per imparare e prepararsi, a divenire brave donna di casa.

Tale immagine si riscontra nei libri di scuola, nelle fiabe che si leggono da bambine, come sottolineato anche nel testo della Gianini Belotti “Dalla parte delle bambine”, nel diverso comportamento che genitori e parenti hanno nei confronti dell’uno e dell’altro genere, nel ruolo che da sposata ricoprono in ambito familiare, nelle minori possibilità che durante colloqui e avanzamenti di carriera, si ritrovano a subire⁶.

Un’altra motivazione è data dal fatto che mentre molti paesi sottoscrivono le Dichiarazioni, Convenzioni e Trattati dimostrando una certa sensibilità, per altri si tratta di una azione diplomatica dettata dalla preoccupazione per il giudizio della comunità mondiale, nel caso non lo facessero.

Nell’ultimo rapporto annuale di Amnesty International⁷, all’inizio di ogni descrizione di paese, è evidenziata la ratifica o meno del Protocollo Opzionale della CEDAW, da parte di ogni singolo Stato. Il Protocollo è una sorta di regolamento di attuazione della Convenzione che nel momento in cui si ratifica, quindi si accetta di esserne vincolati, consente alle donne di ricorrere al comitato della CEDAW, denunciando situazioni di discriminazione qualora non si siano risolte dopo aver cercato di farlo attraverso tutte le vie legali, permettendo di portare alla luce le discriminazioni, condurre indagini e raccomandare senza però sanzionare. Purtroppo nel momento in cui si inizia a leggere la situazione di discriminazione e violazione dei diritti umani, che caratterizza i diversi paesi, quella delle donne è spesso presente, soprattutto per quanto riguarda le varie forme di violenza a cui sono soggette ed indipendentemente dalla firma del protocollo.

Nel 2004 e 2005 Amnesty International è stata particolarmente impegnata in una campagna mondiale dal titolo “Mai più! Fermiamo la violenza sulle donne”, attraverso la quale si è cercato di denunciare le numerose violazioni perpetrate nei con-

⁶ E. Gianini Belotti, *“Dalla parte delle bambine”*, Milano, Feltrinelli, 1973, Pag. 23

⁷ www.amnesty.it, visitato il 7 novembre 2006.

fronti del genere femminile, cercando di dare un contributo al lavoro di movimenti per i diritti delle donne siano essi educativi, di sostegno sociale o organizzazioni di tutela che lavorano in tutto il mondo.

Nel testo pubblicato da Amnesty International, in occasione del lancio della campagna mondiale “Mai più! Fermiamo la violenza sulle donne”, si legge che spesso la discriminazione di genere subita dalle donne, si combini con altre forme di discriminazione (appartenenti a minoranze etniche, donne indigene, appartenenti a comunità migranti, affette da malattie mentali), conducendole alla emarginazione⁸. Questo aspetto è maggiormente sottolineato in un testo molto interessante di Giovanna Campani “Genere, etnia e classe. Le migrazioni al femminile tra esclusione e identità”, in cui si legge che, secondo le statistiche delle Nazioni Unite, le donne costituiscono circa la metà dei migranti a livello mondiale; ma questo non le rende immuni a fenomeni di discriminazione, sfruttamento e oppressione; basta pensare solo alla recente crescita della industria del sesso, dove le donne, in molti casi, partono dal loro paese con l’idea e la promessa di avere un lavoro o molte opportunità, mentre in realtà si ritrovano su una strada, sfruttate e maltrattate. L’industria del sesso già fiorente in Asia negli anni sessanta, è attualmente in piena espansione in Europa⁹.

Spesso le donne che abbandonano il loro paese in cerca di lavoro e di una vita migliore, sono particolarmente esposte al rischio di subire degli abusi, da parte di trafficanti o di datori di lavoro senza scrupoli. I tentativi di raccontare gli abusi subiti e le condizioni di fuga da uno stato umiliante e degradante, di lavoro forzato o di riduzione in schiavitù, sono il più delle volte ascoltate con indifferenza dalla polizia e dai funzionari di frontiera, in quanto la risposta delle autorità alle denunce delle vittime, in alcuni casi, può rappresentare un ulteriore problema sotto forma di espulsione, rimandandole verso condizioni dalle quali cercavano di fuggire, come povertà, non libertà, situazioni di guerra.

Universalità dei diritti.

Le immigrazioni femminili. Quali opportunità?

Le donne immigrate incontrano, nel paese di accoglienza, una serie di problematiche che vanno dal non riconoscimento del titolo di studio conseguito nel proprio paese di provenienza, al doversi adattare a posti di lavoro mal pagati, a rischio di espulsione dal mercato del lavoro e inserite in esso senza reali possibilità di scelta autonoma e consapevole; sono soggette a discriminazioni a causa della loro prove-

⁸ Amnesty International, (a cura di), “*Mai più! Fermiamo la violenza sulle donne*”, Torino, EGA Editore, 2004, Pagg. 69-70

⁹ Campani G., “*Genere, etnia e classe. Le migrazioni al femminile tra esclusione identità*”, Pisa, Ed ETS, 2000, Pagg. 29-30

nienza, oppure possono essere o venire escluse dal mercato del lavoro per motivi familiari e sociali; alcuni mariti ad esempio vogliono che le loro mogli rimangano a casa ad occuparsi dei figli e delle faccende, oppure, in altri casi, le precarie condizioni economiche del marito, costringono le donne a sostenere la cosiddetta “doppia giornata lavorativa” caratterizzata dal lavoro domestico.

Alcune donne immigrate e, non solo, che per diversi motivi presentano percorsi di inserimento e di crescita professionale molto accidentati e precari, che le costringono a enormi sacrifici, si trovano di fronte ad un contesto lavorativo che non garantisce pari opportunità d'accesso. In modo particolare ci si riferisce a quella fascia femminile impiegata in attività lavorative molto flessibili, senza grandi garanzie sul piano assistenziale e di sicurezza economica che più di altre sono a rischio di espulsione dal mercato del lavoro in seguito a certi avvenimenti (ad esempio la nascita di un figlio, malattie familiari); anche le donne con bassi livelli di istruzione e formazione, tra le quali le donne immigrate, sono spesso costrette a inserirsi in alcuni settori, senza reali possibilità di scelta; le problematiche linguistiche, il non riconoscimento dei titoli di studi maturati in altri paesi, per i quali, tra l'altro, si dovrebbe prevedere una rilettura in chiave progettuale per valorizzarli da un punto di vista più umano che formale; inoltre non sono facilitate nell'inserimento anche per la scarsa conoscenza dei servizi del territorio, del mercato del lavoro e per gli atteggiamenti prevenuti e stereotipati da parte di alcuni datori di lavoro.

Attualmente si assiste ad un aumento della richiesta del lavoro domestico, soprattutto nei paesi del Nord in risposta al minor tempo che la donna lavoratrice può dedicare alle faccende domestiche e ai cosiddetti lavori di cura, ma anche per il fatto che in alcuni paesi vi è stato un abbandono di questi lavori, da parte delle donne autoctone che preferiscono svolgere un'attività lavorativa extra domestica e nonostante le famiglie siano caratterizzate da un modello nucleare e dalla divisione dei compiti tra i conviventi. Ma le donne autoctone si scontrano anche con la mancanza di servizi sociali per la cura dei bambini e degli anziani e quindi assumono donne immigrate a domicilio. Così da una parte assistiamo a donne, ad esempio del Sud Europa, alla ricerca di emancipazione attraverso il lavoro e, dell'altra, a donne immigrate costrette a fare le domestiche come unico sbocco lavorativo. Da un lato le donne europee si muovono verso la ricerca di professioni più qualificate e qualificanti e dall'altra le donne immigrate rimangono rlegate ai lavori di cura e domestici. In ogni caso la differenza esistente tra le donne immigrate e quelle autoctone, in termini lavorativi e opportunità di emancipazione, non risulta essere così ampia¹⁰. Basti pensare che in Australia, le famiglie che non possono permettersi di assumere una baby-sitter, una domestica o una assistente che si occupi degli anziani, incontrano, nel campo della formazione professionale, diversi problemi

¹⁰ Campani G., *“Genere, etnia e classe. Le migrazioni al femminile tra esclusione identità”*, Pisa, Ed ETS, 2000, Pag. 120

perché in questo settore sono ancora tagliate nettamente fuori e non possono accedere a percorsi che migliorino la loro situazione lavorativa; infatti si sta pensando di incentivare la frequenza, non tanto facendo leva sulle modalità di accesso in senso stretto, quanto piuttosto cercando di risolvere i compiti “di cura” di cui si devono occupare. L’aspettativa della società australiana nei confronti delle donne, è che la loro responsabilità primaria sia il ruolo di cura (bambini, anziani e disabili) e quindi si dovrebbero affrontare i bisogni di queste persone in difficoltà, per consentire alle donne di beneficiare dell’educazione e della formazione professionale. La comunità e l’industria hanno mantenuto una posizione di restrizione delle scelte occupazionali e di studio lungo linee di genere. Se si vogliono sfruttare al massimo le attitudini della forza lavoro australiana, occorre rimuovere queste barriere artificiali.

Nel testo della Campani si sottolinea come tuttavia l’immagine predominante che spesso si ha della donna immigrata, è quella della passività, della repressione, dell’isolamento, della arretratezza, predominante soprattutto fino a qualche decennio fa, ritenendo la società di accoglienza l’unica via verso l’emancipazione.

Nella realtà il processo di emancipazione non è solo frutto della società “ospitante” ma anche opera delle donne che in qualità di attrici sociali, cercano di inventare e cercare modalità differenti di rapportarsi alla nuova e alla precedente situazione di vita. Se le donne possono esprimere e divenire consapevoli delle loro potenzialità, attraverso una maggiore conoscenza e presa di coscienza della loro situazione, cercheranno di reagire e attivare un processo di rielaborazione della quotidianità.

Nel caso le donne non lavorino, devono inventarsi un nuovo ruolo all’interno della famiglia, caratterizzato da elaborazioni del proprio sistema di origine e l’interazione con quello nuovo, reinterpretando i nuovi e i precedenti comportamenti.

A tale proposito le donne possono divenire dei soggetti molto importanti per elaborare la situazione di origine con la nuova realtà, perché la osservano in maniera più distaccata ed oggettiva data la loro estraneità a certi contesti socializzanti, come il mondo del lavoro o anche quello scolastico, che si vedono raccontare ma che di fatto non hanno sempre la possibilità di sperimentare.

Tutto questo pone diverse problemi di gestione dei rapporti in ed extra famigliari, portandole spesso a scelte sofferte e mal giudicate all’interno e all’esterno di questa.

D’altra parte se le donne cercano di formarsi e quindi di venire a contatto con le istituzioni, alle volte trovano degli ostacoli da parte della famiglia che vanno ad incrinare sempre più rapporti al suo interno, tanto più forte diviene la sensazione, da parte dell’uomo, di perdere la propria identità e superiorità, traducendosi alle volte in un aumento della violenza domestica, aspetti, purtroppo, riscontrati nella mia esperienza di insegnamento di cui parlerò più avanti.

Le donne immigrate, soprattutto quelle delle cosiddette prime immigrazioni, spesso partite dal paese di origine per ricongiungersi al marito immigrato per cercare lavoro, trovano tuttavia delle barriere molto forti anche in ambito lavorativo e in modo particolare se appartengono a fasce di età che non offrono molte possibilità di inserimento neanche per le autoctone¹¹.

Le figlie di queste donne e quindi le donne di seconda generazione, in linea di massima più scolarizzate e più inserite nel contesto sociale del paese di accoglienza, cercano invece di trovare nel percorso scolastico, formativo e lavorativo una via molto importante per emanciparsi dalla famiglia, entrando in conflitto con essa.

Nel promuovere tale trasformazione le donne immigrate, soprattutto quelle di seconda generazione, cercano di migliorare la loro situazione svantaggiata attraverso le istituzioni scolastiche¹².

Contestare la tradizione parentale diviene una via verso la riuscita scolastica perché se ci si sottomettesse alla famiglia o ad una tradizione che vuole la donna passiva, dedita solo alle faccende domestiche e ai figli, i risultati scolastici verrebbero, in un qualche modo influenzati negativamente, sarebbero caratterizzati da una minore riuscita.

Dall'altra parte la tradizione parentale, come si legge nel testo di Antonio Genovese "Per una pedagogia interculturale", nei paesi di immigrazione diviene un elemento molto importante per le differenti culture; a questo proposito il termine multiculturale definisce proprio tale situazione: le differenti culture coesistono ma non entrano in contatto, non si integrano; l'approccio multiculturale fornisce la possibilità di affermare la propria identità e permette di conservare e trasmettere i propri saperi (alle volte un po' superati anche nei paesi di origine) ai figli. Tali saperi possono divenire anche un ostacolo al processo di integrazione. Così l'emancipazione passa attraverso le istituzioni formative, perché non sempre favoriscono molte occasioni di incontro/contatto con le altre culture, permettendo alle ragazze di trovare forme di riscatto. Di fatto è una situazione senza fine se ogni cultura non ragiona secondo una logica interculturale piuttosto che solo multiculturale.

Come si evidenzia sempre nel testo di Antonio Genovese, fino a qualche decennio fa gli investimenti, da parte della scuola e quindi della pedagogia, erano soprattutto di tipo compensativo; si pensava che offrire opportunità o diritto allo studio anche agli stranieri, fosse predisporre una serie di interventi volti a fornire testi di studio gratuiti, il dopo scuola o l'accesso alla mensa scolastica, senza prevedere altri tipi di interventi o semplicemente riflessioni e conoscenza delle differenti culture di appartenenza degli alunni stranieri; al contrario tali differenze erano trattate come un

¹¹ *Ibidem*, Pagg. 104-105

¹² *Ibidem*, Pagg. 206-207

aspetto da considerare in maniera separata rispetto al resto della classe, magari attraverso programmi che prevedevano la costituzione di classi separate, con i bambini stranieri da una parte e i bambini autoctoni dall'altra, chiedendo anche di non parlare in casa la lingua di origine, perché questo avrebbe comportato problemi al processo di assimilazione di quella nuova¹³.

La proposta interculturale

Educazione non formale “per” donne

La soluzione interculturale propone una logica contraria alla pedagogia compensativa perché cerca di rendere consapevoli e di far conoscere a tutti gli attori coinvolti, le molteplicità delle identità, creando momenti di incontro e contatto, volti al dialogo e al cambiamento della propria logica di superiorità e non come incontro/separazione o scontro/segregazione.

La pedagogia interculturale opera per mettere a punto dei percorsi volti alla scoperta di una conoscenza non soggettiva, dal punto di vista della propria cultura, ma di una conoscenza oggettiva dell'altro/a, per porre in evidenza quanto tutto ciò che si sapeva, o si pensava di sapere fino a quel momento, fosse il frutto di una non conoscenza produttrice di stereotipi e pregiudizi.

La diversità riconosciuta non si traduce in incomunicabilità ma diviene reciprocità. Occorre quindi stabilire un reale incontro tra le culture e arrivare insieme ad una soluzione; occorre partire dal rispetto della dignità della persona, come unico denominatore di base e comune nella diversità.

Tutto questo comporta il mettere a punto metodologie e tecniche che fondano le loro basi anche nella pedagogia attiva e nella animazione socio-educativa, attraverso giochi di ruolo, di simulazione o cooperativi che coinvolgono entrambi gli attori in una logica di costruzione comune, di partecipazione attiva e di integrazione, comprendendo che un progetto come questo può divenire un arricchimento per entrambi.

Sarebbe importante iniziare, sin dalla scuola dell'obbligo, un intervento volto ad educare alla valorizzazione della diversità, intesa come risorsa e non come indice di inferiorità.

La pedagogia interculturale ha come obiettivo l'educazione alla conoscenza e al confronto delle diverse realtà; questo porta inevitabilmente ad una conoscenza anche della situazione delle donne dei diversi paesi, delle motivazioni che le porta ad emigrare, dei valori di cui sono portatrici, delle tensioni e delle esigenze che le accompagnano, delle emozioni che esternano.

L'ascolto vero ed autentico di tutte queste voci comporta il ripensamento di un rapporto non più solo caritatevole, assistenziale e unico per tutti/e, ma più attento alla unicità e alla conservazione delle identità.

¹³ Antonio Genovese, *“Per una pedagogia interculturale”*, BUP, Bologna, 2003, Pag. 178

Martha Nussbaum sottolinea spesso che, a tale proposito, si dovrà rivolgere una particolare attenzione all'educazione destinata a rendere consapevoli le donne dei propri diritti e della propria situazione e le società consapevoli del loro dovere a rispettarli.

Affrontare e sottolineare alcuni aspetti considerati dalla pedagogia attiva e dalla animazione socio-educativa, come l'ascolto, la partecipazione attiva, paritaria e democratica delle persone coinvolte nei progetti educativi, siano essi uomini o donne, mi pare molto importante perché offrono esempi e proposte possibili per contribuire a fondare dei percorsi formativi che aiutano le donne a riscattarsi da situazioni di deprivazione e discriminazioni.

Se da una parte le motivazioni che pongono le donne in una condizione disparitaria si possono riscontrare in modelli culturali caratterizzati da una teoria, da una pratica e da una politica connotati da discriminazioni e articolati in modo differenziale per gli uomini e per le donne, dove le principali istituzioni educative giocano un ruolo molto importante nel perpetuarle, dall'altra è proprio dalle istituzioni, in particolare da quella scolastica, che si deve partire per superarli, attraverso metodologie di analisi, di scoperta, di scambio, di valorizzazione, attente a promuovere la realizzazione di ognuno, la dignità e il diritto a manifestarsi con la propria modalità e con la possibilità di divenire una attrice attiva del cambiamento, traendo forza e benessere, riscattandosi da una grave situazione di asservimento.

La formazione adulta, in questo caso per donne, come afferma Franco Cambi nelle sue riflessioni relative ai percorsi educativi attenti ai soggetti¹⁴, dovrebbe prima di tutto rinnovare l'idea che il soggetto ha di sé e renderlo disponibile e aperto ad una nuova avventura formativa, attraverso ad esempio il racconto delle "storie di vita" che, condivise con quelle di altre donne, come spesso accade nei progetti SEWA, permettono di riscoprirsi e rivalutarsi.

Infatti Amnesty International, nella sua campagna biennale, ha cercato di appoggiare anche le istituzioni educative e gli interventi al loro interno, che in varie parti del mondo cercano di promuovere conoscenza e apertura nei confronti delle diversità, siano esse di lingua, provenienza, cultura e di genere, riconoscendo che la via della conoscenza può aprire alla reciprocità, al dialogo, all'ascolto, alla coesistenza.

Nella "Pubblicazione sulla educazione non formale delle donne in America Latina", UNESCO Istituto per l'educazione – Fondazione Tedesca per lo sviluppo internazionale, risultato del seminario tenutosi a Melgar in Colombia su "Innovazione, genere e pedagogia in America Latina", si legge che i programmi di educazione non formale "per" donne, ossia quelli esclusivamente dedicati alla popola-

¹⁴ Franco Cambi, Mariagrazia Contini (a cura di), *Investire in creatività*, Carocci, Roma, 2003, Pag. 35

zione femminile e che comprendono una dimensione di genere, hanno dei buoni risultati perché considerano una componente soggettiva associata all'autostima e all'autoaffermazione, ossia una dimensione di genere. Tali programmi riconoscono le esigenze specifiche delle donne e mirano a sviluppare le capacità che esse effettivamente possiedono ma non riconoscono, valorizzano le loro conoscenze implicite cercando di farle divenire esplicite, ampliandole e, nella rielaborazione della vita quotidiana, le si aiuta a capire le cause dei pregiudizi e degli stereotipi trovando nuove modalità di rapportarsi.

Sono programmi che considerano le emozioni, i modi di interpretare il mondo e il senso personale del proprio essere, l'individualità, l'unicità, l'identità di genere, la continuità, la consapevolezza dell'altro, i pensieri consci e inconsci.

I programmi di educazione non formale per donne che hanno maggior successo partono dal qui ed ora delle donne, identificando il punto da cui loro partono. Essi incoraggiano la ricerca per capire le cause dei pregiudizi, delle condizioni di subordinazione che riguardano la donna; creano un'atmosfera di libera espressione che incoraggia la partecipazione delle donne e riconosce la loro voce trasformando gli spazi in cui hanno luogo i corsi, luoghi in cui esse non si giudicano vicendevolmente. All'interno di tali percorsi vi è un'atmosfera di fiducia e solidarietà e i concetti, i pregiudizi e le idee non vengono mai criticati. L'ambiente diviene un contenitore e un supporto all'interno del quale si instaura un clima accogliente e, come direbbe Carl Rogers, di considerazione positiva incondizionata.

La diversità delle personalità e delle esperienze vengono recuperate in una logica interculturale, aperta, dinamica, valorizzante e di scoperta partendo da punti comuni.

Viene creato un senso di appartenenza al gruppo dei partecipanti che aiuta le donne e si fa uso di tecniche che sviluppano la creatività, per sperimentare i diversi punti di vista e scatenando, ad esempio attraverso giochi di ruolo, forti sentimenti all'interno di una esperienza semi-seria quale è il gioco.

Tali concetti sono fortemente sottolineati anche all'interno delle attuali riflessioni pedagogiche italiane, come sottolineato da Mariagrazia Contini nel testo "Investire in creatività" in cui, relativamente all'importanza della individualizzazione dei percorsi formativi e all'educazione alla creatività, afferma la peculiarità del: "Diritto dei soggetti alla loro differenza, a itinerari formativi articolati secondo richieste il più possibile individualizzate e non a parametri generali corrispondenti al quadro ideologico delle varie istituzioni.... La creatività a cui deve tendere la pratica educativa non riguarda solo una dimensione artistica accessibile a pochi,....ma l'intero ambito esistenziale nel suo snodarsi quotidiano, il tempo libero come quello istitu-

zionalmente impegnato, il dialogo con se stessi, come quello con gli altri”¹⁵. Si tratta quindi di acquisire una competenza spendibile in diversi settori e non solo in quelli a cui spesso le donne sono rlegate.

Integrare la prospettiva di genere nella educazione vuole dire anche evidenziare le resistenze all'interno delle istituzioni, creando delle opportunità di discussione.

Così le donne che in India tendono a non investire in educazione, una educazione che non affronta i temi di genere, perché non ne vedono l'utilità data la situazione a cui saranno comunque assegnate e rlegate, possono, in programmi attenti alla loro unicità, specificità e bisogni, riconoscere che la situazione in cui vivono non è l'unica e che questo modo di vivere e di prestare attenzione alle diversità di ognuno, recuperandole, comprendendole, conoscendole e sviluppandole, aiuta a favorire incontri e contatti attenti e più utili, le aiuta a trovare nuove modalità di rapportarsi, non solo nella loro vita quotidiana, ma anche in quella lavorativa.

L'approccio interculturale all'educazione

Un'esperienza personale

Sulla base delle riflessioni appena condotte vorrei citare brevemente la mia personale esperienza di insegnamento del modulo “Animazione e tecniche di animazione” presso il Centro di Formazione Professionale CIOFS-FP di Bologna. Le mie docenze sono avvenute in classi costituite da corsisti maschi e femmine, provenienti da Bologna, da vari parti di Italia (soprattutto dal Sud Italia), dall'Africa, Asia e Sud America e un'esperienza con una classe costituita da donne straniere, nelle quale ho cercato di considerare la dimensione di genere utilizzando un approccio interculturale alla educazione, facendo leva su tecniche e attività provenienti dall'animazione socio-educativa.

Prima di iniziare le lezioni ho sempre effettuato alcune ricerche finalizzate a rendere chiari i contenuti a tutti/e i/le partecipanti/e, incrementando e sperimentando le mie conoscenze, apprese in ambito universitario e lavorativo, per evitare di incorrere in interventi ripetitivi e non attenti alla molteplicità delle dinamiche che si devono affrontare; per questo ho cercato di essere più attenta alla formazione dei gruppi di lavoro, al regolarsi di spazi e distanze delle persone fra loro e in rapporto agli oggetti (prossemica), ai movimenti del corpo (cinesica) quindi all'ambiente, al differente modo attraverso il quale le differenti culture percepiscono lo spazio, le distanze, il contatto con il corpo che, in un corso finalizzato alla assistenza alla

¹⁵ Franco Cambi, Mariagrazia Contini (a cura di), *“Investire in creatività”*, Carocci, Roma, 2003, Pagg. 48-54

persona, diviene un aspetto molto importante, ed infine, per incentivare lo scambio fra persone, ho cercato di favorire una disposizione circolare.

Alcuni aspetti come la gestione del tempo o la valutazione risultano essere influenzati da fattori di tipo culturale e sociale. Le differenti culture hanno modalità diverse di intendere il tempo, con la conseguenza che durante le lezioni non si rispettino sempre gli orari di inizio e di termine; per le persone adulte è più difficile essere giudicate per fattori legati alle esperienze precedentemente svolte, il ruolo ricoperto nella società, la differenza di età con il docente/a, provenienze culturali nelle quali l'adulto accetta o no di essere giudicato e il solo chiedere spiegazioni può voler dire perdere la faccia. Anche il sesso del formatore/trice è un elemento altrettanto importante perché vi sono alcune culture nelle quali gli uomini non ammettono che le donne diano delle indicazioni e, il dover sottostare e dipendere all'autorità di una donna, soprattutto se questa può verificare, valutare e correggere, diviene un problema.

Alle volte, per non minacciare l'immagine sociale del partecipante, ho cercato di utilizzare il metodo dell'autocorrezione o correzione fra compagni, dove l'interazione in itinere con giochi di ruolo e di simulazione e durante la prova finale di gruppo, aiutano ad accettare meglio la valutazione; oppure mi sono avvalsa di tecniche quali il brainstorming, soprattutto se la classe è composta di sole straniere, attuabile attraverso segni grafici, disegni, scritte su di una lavagna accompagnati dalla gestualità e dalla mimica, per ripercorrere assieme quello che è stato fatto durante le lezioni e verificare in che modo è stato appreso.

Per la conduzione delle mie lezioni mi avvalgo di diversi materiali e strumenti per visualizzare i contenuti che esprimo, quali la lavagna, il video, oggetti (palloncini, nastri) musica, per stimolare le/i corsiste/i ad effettuare osservazioni, incentivando l'ascolto attivo attraverso giochi di ruolo con regole semplici e facilmente intuibili, legati alla mia esperienza quotidiana e cercando di scegliere, di volta in volta, gli strumenti che mi sembrano più idonei al raggiungimento degli obiettivi.

La comunicazione didattica di tipo orale con persone straniere che hanno difficoltà di comprensione della lingua, in questo caso italiana, assume un ruolo di secondo piano, di semplice supporto, a volte addirittura di ostacolo ai fini di un apprendimento efficace, in quanto può essere facilmente fraintesa e di difficile comprensione.

Infatti la comunicazione verbale rischia di discriminare gli stranieri che spesso hanno difficoltà ad esprimersi a parole.

Per questi motivi ho spesso cercato di utilizzare un linguaggio semplice, accompagnato da esempi e da una modulazione del tono della voce tale da destare attenzione, alle volte ho anche utilizzato la comunicazione non verbale in modo intenzionale, ho predisposto il setting d'aula cercando di creare un buon clima, attento alle diversità, alle difficoltà ad esporsi, ad esempio attraverso cambi di posto per la

conduzione di alcune attività, per favorire anche il contatto tra compagni ed incentivando una maggiore coesione all'interno del gruppo.

La comunicazione deve inoltre essere sensibile, attenta e rispettosa a come la/il corsista si relaziona, coinvolgere, stimolare e far partecipare al dialogo.

Il mio modulo non consiste esclusivamente nel far acquisire il concetto di animazione e apprendere le tecniche e metodologie rivolte agli anziani, ma anche competenze che dovranno permettere di interagire con gli utenti al fine migliorare la qualità della loro vita e dare un senso non solo alle loro giornate, ma anche al proprio quotidiano operare, che diviene così più responsabile e attento ai bisogni.

Le esperienze condotte fin d'ora le ho trovate molto interessanti, arricchenti e gratificanti sia dal punto di vista professionale sia da quello umano, soprattutto per il tipo di utenza con cui mi sono ritrovata e mi ritrovo tuttora a lavorare; una utenza costituita da giovani immigrate o da adulti/e che si rimettono nel mercato del lavoro, perché hanno perso l'occupazione precedente o perché vogliono cambiare il proprio percorso lavorativo, caratterizzato da difficoltà di inserimento per motivi di età, formativi, linguistici e culturali; le donne immigrate si trovano spesso a svolgere lavori faticosi, in alcuni casi nocivi per la salute e poco remunerati, gli adulti si devono adattare a realtà non sempre soddisfacenti o di ripiego.

L'apprendimento in età adulta spesso si trova a dover affrontare problemi di resistenza e rigidità volti a garantire più la conservazione di sé come persona, con una esperienza e vissuto alle spalle, che l'apprendimento di nuove modalità e contenuti, portandoli a divenire più esigenti nei confronti della offerta educativa. Si vorrebbe apprendere in poco tempo e trovare immediate risposte pratiche all'operato e questo è uno degli aspetti, che più di ogni altro, porta alcune delle persone alle quali insegno, ad avere problemi nel lasciarsi andare, a mantenere l'attenzione e l'ascolto soprattutto nella fase iniziale del percorso.

Lo studio e l'esperienza mi hanno aiutata e mi aiutano tuttora ad affrontare le numerose dinamiche che si instaurano durante le lezioni, ad assumere atteggiamenti meno riparatori e a cercare di leggerle in una chiave più giusta e obiettiva.

Lavorare in percorsi formativi rivolti a persone di diverse nazionalità (Mauritius, Brasile, Marocco, Congo, Perù, India, Nigeria, Cuba, Colombia ecc.) ha certamente richiesto grande attenzione e sensibilità, dovuta anche alle situazioni di conflittualità, fuori e dentro il percorso formativo, che alcune corsiste hanno dovuto affrontare (non accettazione dell'iscrizione al corso, da parte di mariti o di padri) e che hanno contribuito a far crescere la mia professionalità per il lavoro di ricerca di nuovi stimoli, teorie, metodologie, tecniche, volte a favorire una didattica più equilibrata, giusta e attenta alle richieste dei corsisti/e.

Il mio insegnamento ha cercato di puntare a difendere anche il diritto alla propria identità e alla propria diversità che deve essere recuperata e valorizzata. La stessa animazione lavora per promuovere il recupero e l'espressione delle diverse modali-

tà, attraverso le quali le persone si esprimono, lavora per ridare voce a chi si sente oppresso e a chi non riesce ad esternare le proprie potenzialità.

Il modulo è stato rivolto a fornire basi e strumenti per permettere, favorire ed innescare tali processi nelle altre persone, quelle con cui le corsiste si ritroveranno a lavorare, sperimentandoli precedentemente e cogliendone le potenzialità.

L'approccio interculturale all'educazione

La creazione della consapevolezza

In India oltre ai normali programmi di scuola e di formazione, il governo indiano sostiene anche un programma speciale di ostelli per ragazze a rischio di matrimonio, per toglierle da casa e dare loro una istruzione e una formazione professionale, intervenendo e promettendo un aiuto, a patto che la ragazza lasci la famiglia che rischia di ostacolare la sua crescita. Attualmente in India il modo più efficace per il governo di promuovere il senso del valore e dei diritti delle donne, sembra essere la promozione di collettivi femminili.

Alcuni progetti stimolano la consapevolezza delle donne nei confronti della propria vita e, una volta che questo processo si avvia, è difficile tornare indietro; perciò questi collettivi una volta avviati hanno un forte potere di trasformazione, in quanto essendo principalmente comunità di uguaglianza e di azione, che rendono le donne attive di fronte al loro destino, possono influire profondamente su molti aspetti della vita quotidiana. Inoltre queste nuove relazioni di partecipazione portano a cambiamenti positivi nelle relazioni familiari, dando alle donne una diversa energia contrattuale contro i maltrattamenti domestici, guadagnando un nuovo rispetto da parte dei mariti e dei figli. Alcune donne, in Andhra Pradesh in India, hanno riferito che da quando sono entrate nei collettivi, i loro uomini, per fare una migliore impressione, hanno iniziato a lavarsi più spesso¹⁶.

I collettivi di donne, tipo il SEWA, svolgono un ruolo prezioso nel dare alle donne affetto e amicizia, nell'occuparsi dei loro bambini, nel promuovere altre capacità e permettono alle bambine, a rischio di matrimonio coatto, di essere protette attraverso le scuole organizzate dallo Stato.

Sewa Kalakruti¹⁷ è nata nel 1971 all'interno dell'ala femminile della Textile Labour Association (Tla), il sindacato dei lavoratori tessili, con lo scopo di diventare il rappresentante sindacale delle lavoratrici autonome. Si definiscono lavoratrici autonome tutte quelle persone che devono guadagnarsi da vivere senza un lavoro re-

¹⁶ Martha Nussbaum, *“Diventare persone. Donne e universalità dei diritti”*, Bologna, Il Mulino, 2001, Pagg. 334-337

¹⁷ www.commercioequo.org federazione di tutte le Sewa del paese, con sede ad Ahmedabad, nello Stato di Gujarat,

golare e stipendiato, avvalendosi solamente della loro mano d'opera e cioè piccoli venditori ambulanti, braccianti agricoli o lavoratori che offrono diversi tipi di servizi, persone che lavorano a casa al telaio, alla ceramica, oppure trasformano prodotti agricoli. L'89% di tutta la forza lavoro indiana è impiegata in questo modo, mentre per le donne la percentuale sale al 94%. Ispirandosi ai principi gandhiani di verità, non-violenza, armonia comunitaria e sviluppo a partire dal villaggio, Sewa opera per dare maggior potere, presenza e visibilità alle donne nell'economia e nella società indiana. Con questo fine lotta per il riconoscimento dei diritti delle lavoratrici e si batte contro le ingiustizie sul lavoro: bassi salari, sfruttamento da parte degli intermediari, mancanza di previdenza sociale, disoccupazione crescente, alti prezzi degli strumenti di lavoro e della materia prima, corruzione. In tutto il paese le socie di Sewa superano le 46.000 unità e sono riunite in cooperative (registrate o di fatto) che la stessa organizzazione ha aiutato a creare con azione di sensibilizzazione, supporto tecnico, attività di formazione professionale e gestionale, prestito di capitali.

Purtroppo molti programmi di aiuto per donne, in diverse parti del mondo, non sono realizzati. Molte bambine non hanno la possibilità di accedere a percorsi scolastici e molte donne, nel momento in cui partecipano a programmi educativi, incontrano gravi problemi familiari che le portano a rassegnarsi e a convincersi che la loro situazione di deprivazione e impossibilità a formarsi, debba intendersi come uno stato naturale della donna.

Le donne, soprattutto in India, tendono spesso ad adeguare i loro desideri ai modi di vivere che conoscono, adeguano le proprie aspirazioni a ciò che effettivamente possono raggiungere. La fine della dipendenza delle donne non sarà un argomento che si potrà insegnare, ma dovrà essere un processo che si trasformerà nel momento in cui prenderanno coscienza della loro situazione, conquistando autonomia e quando si renderanno conto di avere diritto ad una vita migliore e dignitosa. Solo così potranno non accettare, in maniera rassegnata, la loro situazione attraverso un processo che sarà lungo e non facile da raggiungere. Basti pensare che nei collettivi tipo SEWA, le educatrici alle volte impiegano dei giorni interi per ottenere, da parte di alcune donne, il coraggio ad alzarsi in piedi e dire il proprio nome di fronte alle altre, perché la donna indiana è spesso abituata, sin dall'infanzia, a dover mantenere gli occhi bassi in pubblico. Tale elemento è molto importante nella tradizione indiana e fa parte di uno dei tanti criteri di seduzione come il mantenere un tono di voce dolce e muoversi lentamente, inoltre si viene educate a pensare che parlare di sé in pubblico sia vergognoso e poco attraente.

Quindi le donne dovrebbero passare attraverso un processo di coscientizzazione tale da rendersi conto della cattiva situazione in cui si trovano, cercare di migliorarla e di conseguenza non voler tornare più indietro. Il processo di coscientizzazione è un elemento ritenuto fondamentale anche da Paulo Freire, il pedagogista brasi-

liano, che nella sua scuola chiamata “pedagogia degli oppressi” lo evidenziava e lo promuoveva, così come promuoveva e sottolineava l’importanza dell’aver fede nell’utopia.

Il suo pensiero ha cercato di dimostrare quale sia il ruolo dell’educazione nella costruzione di una società democratica, aperta dal punto di vista dell’oppresso, costruita partendo dalle masse popolari, sviluppando e trasformando le persone in individui coscientizzati rispetto al loro contesto. Nella pedagogia di Freire l’educazione è importante perché è intesa come lo strumento di liberazione, a patto che si parta dalla pratica, dal punto da cui partono le persone, dai loro problemi, dalle loro oppressioni.

Freire ha dato importanza all’azione culturale per arrivare alla libertà e per questo ha parlato di utopia come possibilità umana che può essere realizzabile. Per Freire, l’utopia non deve essere considerata puro idealismo, ma compromesso storico, perché tra l’utopia e la sua realizzazione esisterebbe un tempo storico, ossia il tempo dell’azione trasformatrice, della costruzione della nostra realtà¹⁸.

Anche nel documento “Pubblicazione sulla educazione non formale delle donne in America Latina” UNESCO Istituto per l’educazione, Fondazione Tedesca per lo sviluppo internazionale, risultato del seminario tenutosi in Colombia su “Innovazione, genere e pedagogia in America Latina” – si legge che: “L’educazione contiene una componente di utopia, di futuro non realizzato che ci dà l’opportunità di determinare la libertà di tutte le persone nell’esprimere i propri sentimenti e le proprie idee, la possibilità di scegliere, prendere decisioni e decidere a favore di stili di vita più pieni, con coraggio e anche con responsabilità. Per le donne questo futuro possibile rappresenta la loro stessa vita, l’esercizio dei loro stessi diritti, la legittimazione dei loro sogni e aspirazioni, il controllo del loro corpo e tempo e questo è qualcosa che tutte le donne devono imparare”.

Senza la fede nell’utopia, si legge ne “Il tempo dei diritti. Piccolo ideario per l’educazione ai diritti umani” di Amnesty International, tante organizzazioni umanitarie non esisterebbero e tante battaglie non verrebbero portate avanti; aver fede nell’utopia vuol dire avere fede in ciò che si può costruire e in ciò che si può cambiare¹⁹.

Importanti personaggi come Paulo Freire o anche Augusto Boal che nel suo teatro dell’oppresso e quindi nella sue opere teatrali, ha affrontato contenuti e temi sociali, rendendo la gente protagonista con la propria capacità di mettere in scena i pro-

¹⁸ Da Internet: Coordinamento Nazionale Comunità di Accoglienza Centro Sociale Ambrosiano, Milano, 25 maggio 2002, “Verso il 3° Forum Internazionale Paulo Freire”. Moacir Gadotti “Il messaggio di Paulo Freire. Dieci punti per una riflessione”.

¹⁹ Sigrud Loos, “Il tempo dei diritti”, Firenze, ECP, 1996, Pag. 37

blemi della quotidianità, non si sono limitati a teorizzare o a imbastire suggerimenti intrisi di retorica, ma sono scesi in strada in mezzo alla gente e hanno aiutato, attraverso l'alfabetizzazione, molte persone, uomini e donne, a liberare la loro parola e a riscattarsi da situazioni di degrado, utilizzando il teatro o lezioni di strada e prendendo tutto ciò che si poteva carpire nei vicoli e nei quartieri poveri, dando dignità alle persone, agli studenti così come questi erano, ma soprattutto si ritrovarono a pensare partendo dalla pratica e non al contrario, perché come affermava Freire: "Chi ha fame, ha fretta".

Il metodo migliore era partire dal punto da cui la gente partiva ed educare diveniva così un atto collettivo che cominciava dal soggetto.

Restando sempre nell'ambito della pedagogia attiva autori come Carl Rogers e John Dewey erano mossi dalla stessa intenzione: conferire un ruolo attivo, volontario e cosciente alla persona che apprende, che cambia mentre apprende, lasciando esprimere le potenzialità, sostenendola ed aiutandola a promuoverne il processo di crescita, distaccandosi dai consuetudinari modi di fare educazione (perché la scuola deve essere un processo di vita e non una preparazione al vivere futuro), l'educazione deve aiutare a promuovere lo sviluppo, in un clima di considerazione positiva e non coercitivo, in cui ci si aiuta reciprocamente, al fine di liberare le potenzialità di ognuno. Si pensi all'influenza che Dewey ha avuto sullo sviluppo del curriculum scolastico in Sudafrica, dove la sua idea di integrare i bisogni sociali degli alunni con il curriculum e l'idea che quest'ultimo possa diventare uno dei principali strumenti di cambiamento sociale, sono state ampiamente accettate, perché da molti anni e da parte di molti gruppi, fra i quali "Il movimento di educazione della gente" (People's Education) in Sudafrica, si è sentita l'esigenza di rivedere i programmi scolastici e gli obiettivi, sulla base di una determinata programmazione ed entro un determinato periodo di tempo, per il grande divario che è sempre esistito fra l'accademico e la pratica quotidiana.

In Sudafrica inoltre, come si può leggere in un documento dal titolo "L'introduzione dei temi di genere negli ambienti formali e non formali" (Raising gender issue in formal and non formal settings)²⁰, un buon esempio di sostegno efficace per le donne è il Forum per le Educatrici Africane (FAWE), che raduna donne africane in posizioni governative o universitarie di alto livello, per sostenere le preoccupazioni delle donne nei confronti dell'educazione. Il Forum ha prodotto in breve tempo un impatto notevole sulle riforme politiche in Africa. Il lavoro del Forum si basa su una ricerca approfondita sui temi di genere e in particolare nel settore dell'educazione.

²⁰ www.eric.ed.gov, visitato il 7 novembre 2006-

Il suo approccio è quello di utilizzare donne che si trovano in posizioni privilegiate, per aiutare altre donne e ragazze meno privilegiate ad avere successo nell'educazione.

Per le donne aprirsi, condividere, ricercare, valorizzare ed imparare a lavorare in gruppo per eliminare le barriere, vuol dire non rimanere escluse dalla società e prendere coscienza della propria situazione.

Sulla spinta di questi impulsi anche l'animazione socio-educativa, che fa riferimento alla pedagogia attiva e agli studi sulle dinamiche dei gruppi, lavora per promuovere l'evasione dai consuetudinari modi di fare educazione, con una particolare attenzione alle differenti esigenze delle persone coinvolte nel processo educativo, ed è proiettata a far fuoriuscire le potenzialità di ognuno, recuperando le risorse latenti, represses o rimosse, secondo il proprio stile e con un approccio maieutico.

L'animazione lavora per conferire "empowerment" agli individui così come molti programmi di educazione per le donne. Conferire empowerment alle donne significa offrire una chiara percezione del proprio potenziale e una maggiore fiducia in sé, acquisire autonomia, consapevolezza del proprio valore, per cambiare le strutture ideologiche che la mantengono in una posizione di subordinazione rispetto agli uomini. Promuovere questo vuol dire anche ridurre la povertà in maniera sostenibile, vuol dire far riconoscere alle donne il carattere adattivo di molte preferenze, per iniziare un cammino di crescita e attraverso un cammino attivo.

Tutto questo diviene importante per evitare, riprendendo un termine usato in pedagogia, il cosiddetto "effetto Pigmalione": i cittadini svantaggiati, donne comprese, interiorizzano la loro condizione di gruppi di seconda classe, il resto di società li considera tali, portando, gli uni e gli altri, ad investire e a fare scelte che perpetuano la condizione svantaggiata. L'animazione aiuta a lottare gli emarginati a non accettare la perdita della dignità e della cultura di cui sono portatori e le donne a prendere coscienza delle potenzialità che possiedono, ma che ancora non conoscono.

Nel testo di Guido Contessa "L'animazione. Manuale per animatori professionali o volontari" si sottolinea come l'animazione aiuti a pensare al di fuori dei condizionamenti e delle coercizioni, per poter trasformare la negativa situazione attuale, modificando i processi di comunicazione e di conseguenza quelli della propria cultura e del proprio ambiente, (ad esempio come è successo in India a quelle donne che in seguito alla loro partecipazione a programmi educativi, hanno visto migliorare le condizioni igieniche dei propri uomini), in cui la vitalità, l'espressività e la partecipazione sono i significati portanti di tale impianto; solo così si potrà arrivare

ad una distribuzione sempre maggiore della facoltà di parola e alla riduzione delle disparità²¹.

Pur essendo una metodologia precedente alla fase storica della pedagogia interculturale, l'animazione socio-educativa può essere considerata come una delle metodologie della pedagogia interculturale perché quest'ultima, nel suo operare, fa riferimento a metodologie di analisi, di scoperta, di scambio e di valorizzazione tipiche della animazione socio-educativa.

Si potrebbe quindi affermare che negli interventi finalizzati "per" donne provenienti da diverse culture, esperienze e situazioni discriminatorie, un approccio interculturale alla educazione, ovvero un approccio che attraverso l'utilizzo della metodologia animativa sia attento a promuovere la realizzazione di ognuno, la dignità e il diritto a manifestarsi con la propria modalità, con la possibilità di essere un agente attivo nel cambiamento collettivo, traendone forza e benessere, possa essere la via per conferire quella forza necessaria a pretendere di essere contate e di contare quanto esseri umani aventi diritto alla libertà e all'uguaglianza, a quei diritti sanciti da Dichiarazioni, Trattati e Convenzioni.

Bibliografia

Diritti Umani

- AA.VV., A volto scoperto. Donne e Diritti Umani, Manifestolibri, Roma, 2002
Amnesty International, (a cura di), Donne in prima linea, ECP, Fiesole, 1995
Amnesty International, (a cura di), Rapporto Annuale 2004, EGA Editore, Torino, 2004
Amnesty International, (a cura di) Mai più! Fermiamo la violenza sulle donne, EGA Editore, Torino, 2004
Amnesty International, (a cura di), Il tempo dei diritti, Edizioni cultura della pace, Firenze, 1996
UNDP, Rapporto sullo sviluppo umano, la parte delle donne, Rosenberg & Sellier, Torino, 1995
M. Nussbaum, Diventare persone. Donne e universalità dei diritti, Il Mulino, Bologna, 2001

Donne e Storia

- S. Castaldi, L. Caruso, L'altra faccia della Storia (quella femminile), G. D'Anna, Messina-Firenze, 1975

²¹ Guido Contessa, "L'animazione. Manuale per animatori", Milano, Città Studi Edizioni, 1996, Pag. 115

G. Codrigiani, *Ecuba e le altre. La donna, il genere, la guerra*, ECP, Fiesole, 1994
G. Codrigiani, *L'odissea attorno al telaio. La donna, il genere, la storia*, Thema Editore, Bologna, 1990
F. Thebaud, (a cura di), *Storia delle donne. Il Novecento*, Economica Laterza, Bari, 1996

Pedagogia, psicologia e sociologia

AA.VV., *I silenzi nella educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1994
F. Cambi, M. Contini (a cura di), "Investire in creatività", Carocci, Roma, 2003
G. Campani, *Genere, etnia, e classe. Le migrazioni al femminile tra esclusione e identità*, Ed Ets, Pisa, 2000
V. Capecchi, (a cura di), *Saggi di Sociologia del lavoro*, Il Mulino, Bologna, 2002
L. Cipolloni, (a cura di), *Bambine e donne in educazione. Ragione e progetti di una pedagogia della differenza*, Angeli, Milano, 1991
D. Demetrio, *Educatori di professione*, La Nuova Italia, Firenze, 1999
J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1997
U. Fabietti, *L'identità etnica*, Carocci, Roma, 2003
Antonio Genovese, *Per una pedagogia interculturale*, BUP, Bologna, 2003
E. Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano, 1973
E. Gianini Belotti, *Prima le donne e i bambini*, Rizzoli, Milano, 1980
C. Gilligan, *Con voce di donna*, Feltrinelli, Milano, 1987
A.M. Piussi, *Educare nella differenza*, Rosenberg & Sellier, Torino, 1989
F. Taddia, A. Caltagirone, F. Ricifari, (a cura di), *Il viaggio dello scigno*, Alberto Perdisa Editore, Bologna, 2004
S. Ulivieri, *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini e Associati, Milano, 2002
H. Wallon, *L'origine del carattere nel bambino*, Ed Riuniti, Roma, 1974

Narrativa

T. B. Jelloun, *A occhi bassi*, Einaudi, Torino, 1993
T. B. Jelloun, *Creatura di sabbia*, Einaudi, Torino, 1987

Animazione socio-educativa e tecniche di animazione

G. Contessa, *L'animazione. Manuale per animatori professionali o volontari*, Città Studi Edizioni, Milano, 1996
G. Contessa, *Dall'età di vulcano all'età della luce*, Clup, Milano, 1989
M. Jelfs, *Tecniche di animazione*, LDC, Torino, 1986
P. Manuzzi, *Pedagogia del gioco e dell'animazione, Riflessioni teoriche e tracce operative*, Guerini Editore, Milano, 2002
F. Passatore, *Animazione dopo*, Guaraldi, Rimini-Firenze, 1977
M. Pollo, *Educazione come animazione*, ElleDiCi, Leuman, Torino, 1986

Percorsi ed interventi cooperativi e didattici

Amnesty International, (a cura di), Il tempo dei diritti, piccolo ideario per l'educazione ai diritti umani, ECP, Fiesole, 1996

Amnesty International, (a cura di), I diritti delle donne – Unità didattiche per le scuole, EGA Editore, Torino, 2004

Augusto Boal, Il poliziotto e la maschera, La meridiana, Molfetta, 1993

Anne Drerup, (a cura di), Educare ai diritti, una "Cassetta degli attrezzi", Roma, 1995

Sigrid Loos, "Viaggio a Fantasia", Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1991

Sitografia

- www.amnesty.it
- www.commercioequo.org
- www.eric.ed.gov
- www.tam-tam.com
- www.unicef.it
- www.UNIFEM.org
- www.UNESCO.it
- www.volint.it/scuolevis/dirittiumani/conv_donna.htm
- www.women.it/casadonne

Documenti contenuti in Eric (Educational Resources), Banca dati bibliografica statunitense sull'educazione www.eric.ed.gov e disponibili a testo pieno:

Raising gender issue in formal and non-formal settings;

(L'introduzione dei temi di genere in ambienti formali e non formali)

Gender equity, citizenship education and inclusive curriculum: Another case of "add women stir"?

(Uguaglianza di genere, educazione alla cittadinanza e curriculum inclusivo. Un altro caso di "aggiungi le donne e mescola")

Women in Vocational Education and Training – A National Strategy;

(Le donne nella Educazione e nella Formazione Professionale – Una Strategia Nazionale)

The influence of John Dewey on curriculum development in South Africa;

(L'influenza di John Dewey sullo sviluppo del curriculum in Sudafrica)

Pubblicazione sulla educazione non formale delle donne in America Latina, risultato del seminario tenutosi in Colombia su "Innovazione, genere e pedagogia in America Latina", UNESCO Istituto per l'educazione – Fondazione Tedesca per lo sviluppo internazionale:

Chapter 1 – Reflection on the gender Perspective in experiences of non-formal education with women;

(Riflessioni sulla prospettiva di genere in esperienze di educazione non-formale con le donne)

Chapter 2 – Gender and Innovation;

(Genere e innovazione)

Chapter 4 – The education dimension in Projects with women;

(La Dimensione Educativa nei Progetti con Donne)

Chapter 5 – Everyday violence and women's education in Latin America.

(Violenza quotidiana ed educazione delle donne in America Latina)