

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE,
GIURIDICHE E STUDI INTERNAZIONALI

Corso di laurea *Triennale* in
Scienze politiche, relazioni internazionali, diritti umani



L'EDUCAZIONE
COME STRUMENTO DI PEACEBUILDING

Relatore: Prof. ELENA PARIOTTI

Laureando
FILENA FALANGA
N. 1229617

A.A. 2022/23

Sommario

Introduzione	3
1. Fonti ed elementi programmatici in merito all'educazione alla pace nell'ambito dell'ONU e delle sue Agenzie Specializzate	5
1.1. Il riconoscimento dell'educazione alla pace nelle Nazioni Unite	6
1.2 La cultura della pace come missione dell'UNESCO	13
1.3 L'evoluzione dei programmi UNICEF nelle zone di conflitto	18
2. Le teorie di educazione alla pace e al Peacebuilding	29
2.1 Riflessione critica sulle teorie di educazione alla pace nell'ambito del Peacebuilding	30
2.2 Il ruolo dell'educazione nella giustizia di transizione	36
2.3 Le principali critiche al concetto di peacebuilding	41
3. Casi studio di programmi di educazione al Peacebuilding	49
3.1 Il caso della Sierra Leone	50
3.2 Il caso della Liberia	57
3.3 Un confronto critico tra i due stati	60
Conclusione	63
Bibliografia	65

Introduzione

Lo scopo di questo lavoro è quello di individuare gli elementi e gli aspetti che fanno dell'educazione uno strumento di ricostruzione di pace e sviluppo in Paesi che emergono da situazioni di guerra e scontri violenti.

Secondo il Segretario Generale delle Nazioni Unite Ban Ki-moon, dopo un conflitto armato è necessario identificare delle priorità per la ricostruzione della pace, al fine di "stabilire la sicurezza, costruire la fiducia in un processo politico, fornire i primi dividendi della pace ed espandere la capacità nazionale di base"¹. Fondamentale, fin dalle prime fasi del processo di peacebuilding, vi è l'istruzione che non deve essere intesa solo come la fornitura di servizi di base, ma come mezzo per lo sviluppo di un'identità nazionale, un senso civico, un pensiero critico e per la trasmissione di valori di pace e diritti umani a tutte le generazioni. In questo senso il ruolo svolto dal sistema educativo diventa fondante per la trasformazione positiva del conflitto e la costruzione della pace.

Nel primo capitolo, si evidenziano le principali fonti normative e programmatiche implementate dall'ONU e dalle sue Agenzie Specializzate nell'ambito dell'educazione alla pace e al peacebuilding e gli obiettivi di sviluppo nazionale e internazionale che essi si pongono. Segue un'analisi dell'evoluzione teorica del diritto all'istruzione attraverso il pensiero e le opere di autori e studiosi nel campo della pace e dell'educazione; delle critiche principali mosse alla teoria; e della sua evoluzione alla luce dell'applicazione nei diversi contesti nazionali e locali. Infine, è presentato un caso studio attraverso l'analisi dell'attuazione di programmi di peacebuilding ed educazione alla pace in due Paesi africani. Ne emerge una differenza sostanziale nel livello di successo delle iniziative implementate, sulla base del grado di appoggio e coinvolgimento degli enti nazionali e locali, oltre che della popolazione. Da ciò si deduce che le iniziative degli enti internazionali non possono essere imposte dall'alto ma devono adattarsi ai bisogni e alle richieste della comunità nella quale sono applicati.

In conclusione la ricerca si interroga sul ruolo assunto dallo strumento educativo nei processi di ricostruzione statale, e ciò che si evince è che esso è centrale fin dalle prime fasi post-belliche e non può quindi essere posto in secondo piano rispetto agli obiettivi di sicurezza e democrazia.

Inoltre, si rileva come sia fondamentale che i piani educativi tengano in primaria considerazione il contesto locale e culturale in cui si inseriscono. Solo in questo modo è possibile produrre nei cittadini un senso di fiducia nel presente e nel futuro, oltre che un sentimento civico e identitario, grazie alla trasmissione di conoscenze, competenze e valori che generino in essi la speranza e la volontà di cambiamento e miglioramento per se stessi e per l'intera comunità nazionale e internazionale.

¹ UN General Assembly, (11 June 2009), Report of the Secretary-General on peacebuilding in the immediate aftermath of conflict, A/63/881-S/2009/304.

1. Fonti ed elementi programmatici in merito all'educazione alla pace nell'ambito dell'ONU e delle sue Agenzie Specializzate

Gli obiettivi di pace ed educazione universale sono fondanti nel mandato delle Nazioni Unite e delle sue Agenzie specializzate. Ma è solo dopo la Guerra Fredda che nell'ONU si inizia a concretizzare un metodo educativo orientato al raggiungimento della pace, in particolare nelle aree colpite da conflitti.

Il discorso sull'educazione alla pace è poi evoluto nel corso dei decenni all'interno delle Risoluzioni ONU e dei Programmi dell'UNESCO e dell'UNICEF. In particolare è negli anni 2000 che si inizia a comprendere la profonda relazione tra educazione e conflitto e come certi metodi educativi possano contribuire a generare gli scontri interni in un Paese. Da qui nasce la necessità di implementare nuove forme didattiche che non solo mirino a combattere l'analfabetismo diffuso, ma che si concentrino su obiettivi di democrazia, libertà, diffusione di diritti umani. L'educazione diventa quindi uno strumento fondamentale di peacebuilding che, attraverso l'analisi del rischio e un approccio bottom-up, permetta di formare l'intera comunità alla gestione del conflitto, al suo superamento e alla sua prevenzione verso uno "sviluppo resiliente"². Per ottenere questi risultati le Agenzie UNESCO e UNICEF hanno introdotto numerose iniziative e progetti in Paesi particolarmente colpiti dagli scontri, avvalendosi anche della collaborazione con Stati e ONG. Svolgono inoltre attività di valutazione e monitoraggio, al fine sviluppare programmi sempre più coerenti con le esigenze culturali e sociali della comunità locale. La sensibilità alle specificità culturali e nazionali è tale che anche il linguaggio scelto per descrivere i piani implementati nei diversi Paesi è differente:

² Ironside, P.(2021). UNICEF Strategic Plan (2018-21) pag.12.

ad esempio in Rwanda si parla di “educazione per la pace”, mentre in Egitto “Valori per la Vita” e in Medio Oriente “educazione globale”³.

Indipendentemente dalla terminologia, l’obiettivo dell’ONU e delle sue Agenzie è quello di usare l’educazione come strumento fondamentale per gli obiettivi di pace e sviluppo globale.

1.1. Il riconoscimento dell’educazione alla pace nelle Nazioni Unite

Il ruolo assunto delle Nazioni Unite nella promozione della pace internazionale è fondamentale fin dalla sua nascita e, sebbene non vi siano documenti normativi espliciti che specifichino il compito che svolge l’educazione per la sua realizzazione, ciò si può evincere implicitamente fin dallo Statuto ONU del 1945, dove si specifica che l’organizzazione, nata alla fine della Seconda Guerra Mondiale, intende prevenire guerre future. Nel preambolo infatti vi è un riferimento all’obiettivo di riaffermare “la fede nella dignità e nel valore dell’uomo” e di “stabilire le condizioni attraverso cui “la giustizia e il rispetto per gli obblighi internazionali possono essere realizzati”⁴. Da ciò si deduce che questi valori possano essere raggiunti solo attraverso l’educazione.

Un riconoscimento fondamentale del tema si ritrova nell’articolo 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani in cui si afferma che “L’educazione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali”, inoltre “deve promuovere le attività dirette al mantenimento della pace nelle Nazioni Unite”.⁵

Nel 1959 la “Dichiarazione Universale dei diritti del fanciullo” afferma, al Principio settimo, che il bambino ha diritto a un’educazione che “sviluppi il suo senso di responsabilità morale e sociale” che gli permetta di “divenire membro utile alla società”⁶. Ciò rappresenta uno degli obiettivi primari dell’educazione alla pace.

³ Fountain, S. (1999). *Peace education in UNICEF*. Unicef, Programme Division.

⁴ Kelsen H., (1946). *The Preamble of the Charter--A Critical Analysis*. *The Journal of Politics*, 8(2), 134-159.

⁵ Assembly, U. G. (1948). *Universal declaration of human rights*. *UN General Assembly*, art.26.

⁶ Assembly, U.G.(1959). *Declaration of the Rights of the Child*. UN.

Nel 1978 la Decima Sessione dell'UNGA è rivolta interamente al disarmo: agli articoli 106/7 del Documento Finale si specifica che i governi e le organizzazioni internazionali hanno il compito di sviluppare programmi sul disarmo e l'educazione alla pace in tutti i curricula formali.⁷

Nel 1982, si tiene la *Special Session on Disarmament II*, che dà avvio a una campagna mondiale al disarmo dal 1982 al 1992, la quale si pone come un esempio di educazione non formale alla pace con l'obiettivo di promuovere l'importanza del disarmo a tutti i membri della società, al di fuori delle istituzioni educative tradizionali.⁸ La campagna non ottenne i risultati sperati a causa della mancanza di fondi e del criticismo di molti stati ONU sul tema del disarmo, ma fu un importante segno della direzione che l'ONU intendeva assumere.

Più esplicita è la "Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza" (1989) che, all'articolo 29, indica che l'educazione del bambino deve essere diretta a sviluppare in lui "il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali", oltre che a "preparare il fanciullo ad assumere responsabilità della vita in uno spirito di comprensione, pace, tolleranza, uguaglianza".⁹

Nel 1992 "Un'Agenda per la Pace" promossa dal Segretario Generale delle Nazioni Unite Boutros-Ghali delinea inoltre la responsabilità dell'ONU e delle sue Agenzie di trattare i conflitti armati contemporanei attraverso attività di peace-making, peace-keeping e peacebuilding post-conflitto, anche se non si include un ruolo specifico dell'educazione.¹⁰

È nel 1993 che il "Programma di Azione" della Conferenza Mondiale dei diritti umani a Vienna afferma che l'educazione alla pace è parte integrante

⁷ Towle, P. (1979). The UN Special Session on Disarmament—Retrospect. *The World Today*, 35(5), pag. 206-213.

⁸ Kagawa, F. (2005). Emergency education: A critical review of the field. *Comparative education*, 41(4), pag. 489.

⁹ Assembly, U.G. (1989). *Convention on the Right of the Child*. UN General Assembly, art.29.

¹⁰ Boutros-Ghali, B. (1992). An agenda for peace: Preventive diplomacy, peacemaking and peace-keeping. *International Relations*, 11(3), pag. 201-218.

dell'educazione ai diritti umani e che essa è a sua volta cruciale per raggiungere la pace nel mondo.¹¹

Un altro fondamentale contributo è delineato dal Rapporto Machel su "L'impatto della guerra sui bambini" presentato all'Assemblea Generale ONU nel 1996.¹² Nel documento si afferma che l'educazione dovrebbe essere un quarto pilastro dell'assistenza umanitaria (insieme al cibo, all'alloggio e all'assistenza sanitaria)

Secondo Machel "l'istruzione è vitale durante i conflitti armati poiché offre un senso di comunità e di stabilità per i bambini e per l'intera comunità". Si denota che spesso i sistemi educativi nei Paesi colpiti dalla guerra riflettono e perpetuano le dinamiche del conflitto e, per questo, i metodi di insegnamento devono essere innovativi. A questo scopo, è necessario il coinvolgimento dei bambini nel processo didattico: "I giovani non devono essere visti come un problema, ma come collaboratori chiave nella pianificazione di soluzioni a lungo termine".¹³

Il Rapporto è stato un punto di svolta per delineare strategie educative essenziali da attuare durante i conflitti, come: l'educazione alle mine terrestri, la prevenzione dei crimini sessuali e la consulenza sui traumi. Come risposta immediata al Rapporto Machel UNICEF, UNESCO e UNCHR hanno prodotto congiuntamente un documento di discussione "*Rapid Educational Response in Complex Emergencies*" per avviare un programma di formazione degli educatori che lavorano nelle aree di emergenza.¹⁴ Si prevede che gli insegnanti debbano sviluppare competenze in materia di risoluzione dei conflitti, diritti umani, salute e ambiente, al fine di renderli attivi nella gestione della crisi, ma soprattutto nella fase di riparazione e reintegrazione post-conflitto¹⁵.

¹¹ Boyle, K. (1995). Stock-taking on human rights: The world conference on human rights, Vienna 1993. *Political Studies*, 43(1), pag. 79-95.

¹² Machel, G. (1996). *Impact of armed conflict on children* (p. 19). New York: UN.

¹³ UNICEF., United Nations. Office of the Special Representative of the Secretary-General for Children, & Armed Conflict. (2009). Machel study 10-year strategic review: Children and conflict in a changing world.

¹⁴ Paulson, J. (Ed.). (2011, May). *Education, conflict and development*. Symposium Books Ltd.

¹⁵ UNESCO,(1999)*Rapid Educational Response in Complex Emergencies*, framework.

Nel 2000 *I Millennium Development Goals (MDG)* pongono come obiettivo 2 quello di estendere, entro il 2015, l'istruzione primaria a livello mondiale.¹⁶

Per raggiungere questo scopo e, a partire dal rapporto di Machel, nel 2000 è approvato a Dakar il "Framework UNESCO Per l'Azione" che introduce delle strategie per "soddisfare il bisogno di sistemi educativi colpiti da conflitti attraverso programmi che promuovano la pace, la tolleranza, la comprensione reciproca e aiutino a prevenire la violenza."¹⁷

Dal 2000 il discorso sull'educazione all'emergenza si sposta dall'impatto dei conflitti sull'istruzione, alla relazione dialettica tra educazione formale e conflitto armato: alcuni studiosi, a partire dalle considerazioni del pedagogista Paulo Freire, affermano che la scuola può avere un ruolo nella riproduzione di forme di violenza, oppressione e gerarchie sociali che sfociano poi nel conflitto¹⁸. In particolare Bush e Saltarelli nel celebre trattato "The Two Faces of Education in ethnic conflict" esplorano gli impatti positivi e negativi della scuola e ritengono che alcuni elementi perpetrati possono generare tensioni sociali come: la disuguaglianza di accesso; libri di testo e materiali didattici usati come arma di repressione culturale e manipolazione della storia; metodi di apprendimento autoritari e violenti¹⁹. Da ciò emerge la necessità di "un sistema educativo sensibile ai conflitti"²⁰

Altri studi sottolineano invece come, a partire dal ventesimo secolo, la natura delle forme di guerra siano mutate da conflitti inter-statali a quelli civili intra-statali.²¹ Ciò rende il ruolo dell'istruzione fondamentale per la costruzione alla pace.

Tali ricerche hanno portato allo spostamento del linguaggio adottato dall'UNESCO che nei suoi documenti non utilizza più il concetto di "educazione alla pace", ma

¹⁶ Paulson, J. (Ed.). (2011, May). *Education, conflict and development*. Symposium Books Ltd.

¹⁷ Mitchell, D. (Ed.). (2000). *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international paradigms*. Routledge, paragrafo 8

¹⁸ *Ivi n.5*, pag. 493-500.

¹⁹ Bush, K. D., & Saltarelli, D. (2000). The two faces of education in ethnic conflict: Towards a peacebuilding education for children.

²⁰ Smith, A. (2005). Education in the twenty-first century: Conflict, reconstruction and reconciliation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 35(4), pag. 373-391.

²¹ Wucherpfennig, J., Metternich, N. W., Cederman, L. E., & Gleditsch, K. S. (2012). Ethnicity, the state, and the duration of civil war. *World Politics*, 64(1), pag. 79-115.

piuttosto di “educazione nelle emergenze”, “educazione e conflitti”, ponendo quindi l’accento sul cambiamento di inquadratura dall’obiettivo di pace internazionale, alla comprensione del ruolo assunto dall’educazione durante il conflitto.²²

Un altro importante cambiamento è stato lo spostamento di prospettiva dalla comunità degli stati nazionali ai bisogni dei bambini ponendo quindi l’istruzione come un diritto primario indipendentemente dal suo ruolo di protezione della pace.²³

Nel 2002 è adottato dall’UNGA all’unanimità il documento “ *A World fit for Children*” in cui all’articolo 5 si descrive che un mondo a misura di bambino è fondato sullo sviluppo sostenibile, sui principi di democrazia, uguaglianza, non discriminazione, pace , giustizia sociale e sull’interdipendenza dei diritti umani²⁴.All’articolo 40 i firmatari si impegnano a sviluppare e attuare strategie per garantire un’educazione universale che promuova e protegga i diritti umani, la tolleranza e la pace.²⁵

È solo nello scorso decennio però, che si inizia a definire il concetto di peacebuilding nelle Nazioni Unite. Nel 2004, in risposta ai MDG, l’High Level Panel “ *A More Secure world: our shared responsibility*” analizza le minacce “senza confini” che gli stati da soli non possono affrontare. È compito quindi dell’ONU dotarsi di agenzie e programmi di sicurezza collettiva.²⁶Tra questi ,nel 2005, viene anche istituita la Commissione di Peacebuilding formata dagli Stati Membri, il *Peacebuilding Support Office* e il Fondo di Peacebuilding²⁷

²²Lerch, J. C., & Buckner, E. (2018). *From education for peace to education in conflict: Changes in UNESCO discourse, 1945–2015. Globalisation, Societies and Education*, 16(1), pag. 27-48

²³ *Ibidem*

²⁴ Bayer, E., & Brown, N. (2002). *A world fit for children. Childhood Education*, 79(1), 32E, art.50

²⁵ *Ivi*, art. 40

²⁶ Panel, U. H. L. (2004). A more secure world: our shared responsibility. *Terrorism*, 145(164), pag.41.

²⁷ Lambourne, W., & Herro, A. (2008). Peacebuilding theory and the United Nations Peacebuilding Commission: implications for non-UN interventions. *Global Change, Peace & Security*, 20(3), pag. 275-289.

Nel 2007 il *Policy Committee* del Segretario Generale ha affermato che ‘‘ Il peacebuilding comporta una serie di misure mirate a ridurre il rischio di cadere o ricadere nel conflitto, rafforzando le capacità nazionali a tutti i livelli per la gestione dei conflitti e per gettare le basi per una pace e uno sviluppo sostenibili’’²⁸.

Le strategie di peacebuilding devono essere coerenti e adattate alle esigenze specifiche del Paese interessato e dovrebbero comprendere una serie di attività accuratamente classificate per priorità che mirino a raggiungere gli obiettivi di pace e coesione sociale.²⁹

Nel 2010 l’Assemblea generale adotta la Risoluzione 64/290 sul tema del ‘‘Diritto all’Educazione nelle aree di conflitto’’, esortando gli Stati Membri ad attuare strategie per garantire l’istruzione come elemento integrante della risposta umanitaria al massimo delle loro risorse disponibili. In particolare sollecita tutte le parti coinvolte in un conflitto ad adempiere agli obblighi di diritto umanitario e di diritto internazionale dei diritti umani in merito al rispetto dei civili e degli oggetti civili, tra cui sono compresi studenti, insegnanti e strutture scolastiche. Viene posto particolare accento sulla considerazione delle esigenze specifiche delle ragazze che, nell’ambito scolastico, sono più vulnerabili alla violenza di genere. ³⁰

Nel 2011 il Consiglio di Sicurezza identifica gli attacchi alle scuole come una tra le ‘‘gravi violazioni dei diritti umani’’. ³¹

Nello stesso anno è pubblicato il ‘‘*Global Monitoring Report: Hidden Crisis: Armed conflict and education*’’ dell’UNESCO. Il Rapporto sostiene che negli anni precedenti è stata sottovalutata la minaccia del conflitto sul raggiungimento degli obiettivi EFA e rileva che oltre il 40% dei bambini analfabeti vive in 30 Paesi colpiti dal conflitto. Vengono identificati 4 fallimenti di cooperazione internazionali

²⁸ Kroboth, P., Crismon, L. M., Daniels, C., Hogue, M., Reed, L., Johnson, L., ... & Maine, L. L. (2007). Getting to solutions in interprofessional education: Report of the 2006-2007 Professional Affairs Committee. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 71(Suppl).

²⁹ Clark, H., Coll-Seck, A. M., Banerjee, A., Peterson, S., Dalglish, S. L., Ameratunga, S. & Costello, A. (2020). A future for the world's children? A WHO–UNICEF–Lancet Commission. *The Lancet*, 395(10224), pag. 605-658.

³⁰ UN Security Council.(2010). *The Right to education in emergency situations*, Resolution 64/290

³¹ Rose, P. (2011). Introduction—education’s hidden crisis: An overview of the 2011 education for all global monitoring report. *Prospects*, 41(2), p. 43

complici della creazione di questa che viene definita come “una crisi nascosta”: il fallimento della protezione(delle scuole, degli insegnanti e degli studenti); il fallimento delle disposizioni(mancano piani a lungo termine in tema di istruzione); il fallimento della ricostruzione(dopo gli accordi di pace la ricostruzione del sistema scolastico è spesso lasciata in secondo piano; infine il fallimento del peacebuilding (vengono perpetrati sistemi educativi che alimentano la divisione sociale e la violenza)³². Per questi motivi il Rapporto chiede che la Commissione ONU per il Peacebuilding sia rafforzata e l’educazione assuma nei suoi programmi un ruolo centrale.

Nel 2015, la Risoluzione 2250 del Consiglio di sicurezza ONU “Giovani, Pace e Sicurezza” esorta la partecipazione dei giovani ai processi di pace, rendendoli attori attivi del cambiamento e non solo vittime dei conflitti. Invita i governi a promuovere e sistematizzare queste iniziative nei programmi educativi formali.³³

Nello stesso anno è anche approvata dai Paesi membri dell’ONU l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile: un programma di azione che prevede 17 obiettivi da raggiungere entro i prossimi 15 anni. Tale programma è in continuità con gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio. Essi rappresentano scopi comuni che riguardano tutti, dagli individui fino agli stati. L’ONU definisce lo sviluppo sostenibile come “ ciò che soddisfa le necessità delle attuali generazione senza compromettere le necessità delle generazioni future di soddisfare le proprie”.

In particolare l’obiettivo 16 riguarda la pace, la giustizia e l’inclusione, finalità che le agenzie specializzate ONU e alcune ONG si impegno a raggiungere utilizzando l’istruzione come lo strumento principale di azione, soprattutto in aree di conflitto o di particolare fragilità³⁴.

Più di recente, nel 2020, l’Assemblea Generale ha condotto la *Quadriennial Comprehensive Policy Review of UN system operational activities* (QCPR), con lo scopo di valutare l’effettività e la coerenza delle attività dell’ONU nel supportare

³² Limage, L. (2012). EFA Global Monitoring Report 2011: The Hidden Crisis; Armed Conflict and Education.

³³ R. Ortiz Quintilla, *Youth, Peace and Security*, UN Security Council Resolution 2250

³⁴ ONU Italia La nuova Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile(2016). *Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità*. Pedagogia oggi, 16(1).

gli obiettivi di sviluppo nei Paesi di intervento: l'evidenza mostra che, nonostante i progressi, molti obiettivi riguardanti i bambini, non sono sulla buona strada³⁵. Il documento mostra i punti di maggiore debolezza e invita le agenzie specializzate a rafforzare l'impegno nelle aree di crescita più problematiche come l'istruzione, colpita ancora più duramente da conflitti e emergenza pandemica.

1.2 La cultura della pace come missione dell'UNESCO

Considerando il suo ruolo fondamentale nell'ambito dell'educazione, l'UNESCO è stato designato dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite come Agenzia leader per l'attuazione di tutte le risoluzioni in materia di "cultura di pace", definita come tutti i "valori, atteggiamenti e comportamenti che ispirano la condivisione sociale basata su principi di libertà, giustizia, democrazia, diritti umani e pace e si sforzano di prevenire e affrontare i conflitti con il dialogo e la negoziazioni".³⁶

L'educazione alla pace è fondamentale nel mandato costituzionale dell'organizzazione e, fin dal preambolo, si afferma che "poiché le guerre hanno origine nella mente degli uomini, è nella mente degli uomini che bisogna innalzare le difese della pace"³⁷. Tale mandato però, nella costituzione del 1945, è solo implicitamente stabilito.

Nel 1974 l'UNESCO elabora le "Raccomandazioni sull'Educazione per la comprensione internazionale, la cooperazione, la pace e l'educazione sui diritti umani e le libertà fondamentali", come risposta all'articolo 26 della Dichiarazione Universale. Il documento presenta un punto di riferimento legale nell'ambito dell'educazione alla pace e ai diritti umani: fornisce norme e principi sul ruolo dell'istruzione nell'avanzamento dei valori delle Nazioni Unite, promuove il suo

³⁵ Labuschagne, M. J., Arbee, A., de Klerk, C., de Vries, E., de Waal, T., Jhetam, T., ... & van Rooyen, C. (2022). A comparison of the effectiveness of QCPR and conventional CPR training in final-year medical students at a South African university. *African Journal of Emergency Medicine*, 12(2), 106-111.

³⁶ Iram, Y. (2006). *Educating toward a culture of peace*. IAP.

³⁷ Hüfner, K. (2000). UNESCO—United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. In *A concise encyclopedia of the United Nations* (pp. 557-560). Brill Nijhoff.

ruolo nello sviluppo dell'individuo e del suo benessere, invita le autorità nazionali a promuovere questi obiettivi nei sistemi scolastici.³⁸

Nel 1990, nella Dichiarazione Mondiale sull'Educazione per tutti (Dichiarazione di Jomtien), è affermato che "la guerra e i conflitti civili limitano gli sforzi per soddisfare i bisogni di apprendimento di base".³⁹ Nasce da qui il Movimento *EFA (Education For All)* all'interno dell'UNESCO, che si pone come obiettivo quello di ridurre l'analfabetismo mondiale tra giovani e adulti entro il 2015. In un incontro dell'EFA ad Amman nel 1996, viene sottolineata l'importanza della "fornitura di educazione di base in situazioni di crisi e transizione".⁴⁰

Uno dei principali progetti riguardo all'educazione alla pace è *ASPnet (Associated Schools Project Network)*, un network fondato nel 1953 e che coinvolge 11.500 scuole in 180 paesi. Esso si pone come obiettivo quello di incoraggiare la pace, la comprensione internazionale, il dialogo interculturale e lo sviluppo sostenibile.⁴¹ L'impegno in questo senso è diventato ancora più importante dopo l'adesione ai quattro pilastri dell'educazione delineati dal Rapporto Delors (1996): "imparare per sapere, per essere, per fare e per vivere insieme"⁴². Da quel momento ASPnet lavora per collegare scuole di diversi paesi attraverso progetti, campagne, conferenze, competizioni transnazionali, tutte orientate ai valori dell'educazione alla pace.

Un altro progetto innovativo riguarda "UNESCO Chairs for Peace Education" lanciato nel 1991: questo piano nasce per promuovere la ricerca e collaborazione tra università e accademie in tutto il mondo nell'ambito della educazione alla pace e della risoluzione pacifica dei conflitti.⁴³

³⁸ Savolainen, K. (2010). Education as a means to world peace: The case of the 1974 UNESCO recommendation. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, pag. 398.

³⁹ Peters, S. J. (2007). "Education for all?" A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of disability policy studies*, 18(2), pag. 98-108.

⁴⁰ Kagawa, F. (2005). Emergency education: A critical review of the field. *Comparative education*, 41(4), 487-503.

⁴¹ Omolewa, M. (2007). UNESCO as a Network. *Paedagogica Historica*, 43(2), pag. 211-221.

⁴² Burnett, N. (2008). The Delors Report: a guide towards education for all. *European Journal of Education*, 43(2), pag. 181-187.

⁴³ Chitoran, D. (1992). UNESCO Approaches to International Education in Universities. In *Education for Peace: A Conference Report from Kyoto*. Lund Univ.(Sweden). Malmo School of Education, pag.144.

-il Framework “ *Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy*” del 1995 è lo strumento più importante in questo campo sviluppato dall’UNESCO. Esso fornisce linee guida fondamentali da tradurre in strategie e metodi educativi. L’UNESCO in questo documento sostiene che “l’educazione deve coltivare strumenti di solidarietà ed equità a livello nazionale e internazionale, nella prospettiva di uno sviluppo equilibrato e a lungo termine”⁴⁴. Prevede l’incorporazione, nei curricula di tutti i livelli, di lezioni sulla pace, diritti umani e democrazia al fine di rafforzare valori di solidarietà, coesione sociale e sviluppare capacità di risoluzione dei conflitti con un focus anche sullo studio della storia e della cultura dei popoli, oltre che sul ruolo delle istituzioni internazionali e dell’ONU.

Nel 1997 è creata la PEP “*Inter-Agency Peace Education Programme*” con lo scopo di creare programmi educativi specifici nelle aree di conflitto sia formali (attraverso la formazione di insegnanti ed educatori), che informali (con programmi rivolti all’intera comunità). Il progetto è quello di rendere le scuole basate su principi democratici e di pace attraverso: accesso aperto a tutti i bambini; assenza di punizioni corporali; insegnamento di diritti, doveri, responsabilità; pratiche orientate al bambino; promozione del potenziale individuale degli studenti. Centrale nel metodo di insegnamento è lo sviluppo di life-skills per permettere ai giovani di imparare modi costruttivi per affrontare situazioni di crisi.⁴⁵

Da allora il metodo PEP è stato integrato in numerosi programmi e progetti, non solo dell’UNESCO,- ma anche di altre organizzazioni operanti nell’ambito dell’educazione in zone di conflitto.

Il 2000 è stato designato come l’anno della “Cultura di pace”, che ha inaugurato il decennio (2001-2010) della “Cultura di Pace e Non violenza” e l’UNESCO è stata designata come l’agenzia principale per l’attuazione di programmi associati a

⁴⁴ Exchange, S. H. (2001). Education for peace, human rights, democracy, international understanding, and **tolera** Arslan, Y., Günçavdı, G., & Polat, S. (2015). The impact of peace education programme at university on university students’ intercultural sensitivity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, pag. 2301-2307.nce. Retrieved February, 8, 2008.

⁴⁵ Arslan, Y., Günçavdı, G., & Polat, S. (2015). The impact of peace education programme at university on university students’ intercultural sensitivity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, pag. 2301-2307.

questo obiettivo: le azioni principali hanno riguardato la revisione di curriculum e programmi scolastici che promuovessero la pace, la cooperazione internazionale, la promozione dell'educazione femminile dalle scuole primarie fino ai livelli di istruzione superiore.

È proprio nel 2000 che nasce l'INEE, la Rete Inter-Agenzia per l'Educazione nelle emergenze, che vede la collaborazione di ONG, agenzie ONU, donatori e ricercatori nelle aree di emergenza e di ricostruzione post-crisi. L'UNESCO collabora con l'INEE per la diffusione di buone pratiche, al fine di promuovere l'accesso a un'istruzione di qualità in situazioni di fragilità e crisi.⁴⁶

Il 1° Gennaio 2004 la *“Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy”* è uno studio pubblicato dall'UNESCO che sintetizza gli obiettivi di educazione alla pace, ai diritti umani, alla cittadinanza, in zone di transizione post-conflitto e suggerisce metodi per insegnare ai giovani il rispetto di comportamenti per comprendere e prevenire i conflitti al fine di divenire membri attivi e responsabili della comunità. Il principio di fondo è che *“la non violenza è un valore che si manifesta attraverso altri valori, come il rispetto dei diritti umani, la responsabilità e la solidarietà”*⁴⁷. Si ritiene infatti che l'educazione alla pace e ai diritti debba essere accompagnata da un approccio multi-culturale che promuova la tolleranza e disincentivi la discriminazione.

Il 21 settembre 2012, in occasione della Giornata Mondiale della Pace, l'UNESCO ha organizzato, presso la sede ONU a New York, un dibattito sulle sfide contemporanee e gli approcci necessari per costruire una cultura di pace. È emerso che, alla luce dei tempi contemporanei, caratterizzati da forti tensioni mondiali che possono o sono scaturite in conflitti, la pace autentica e duratura va oltre l'assenza di guerra: essa deriva da valori di democrazia, libertà, uguaglianza, solidarietà inter

⁴⁶ Page, J. S. (2008). *The United Nations and peace education. Encyclopedia of peace education*, pag. 75-83.

⁴⁷ Ardizzone, L. (2001). *Towards global understanding: The transformative role of peace education. Current issues in comparative education*, 4(1), pag. 1-10.

culturale. Richiede investimenti attivi e una leadership illuminata accompagnati da potenti valori educativi.⁴⁸

Nel 2013 il Programma di Azione sulla ‘‘Cultura della pace e della Non violenza’’ propone delle strategie per permettere alle comunità di individui di vivere in armonia nel rispetto delle specifiche diversità culturali. Lo scopo è quello di una pace ‘quotidiana’, una pace praticata da attuare ogni giorno dagli individui attraverso la collaborazione e la condivisione reciproca, il rispetto e la tolleranza. Ciò è visto come punto di partenza imprescindibile per garantire uno sviluppo economico e sociale anche a livello nazionale. Come afferma Jeremic, presidente della 67esima sessione dell’Assemblea Generale ONU, ‘‘ La pace dovrebbe essere compresa e praticata dalle persone come parte del tessuto della vita quotidiana. È più di un insieme di politiche o di iniziative degne di nota. Sebbene sia un’aspirazione umana di base, abbiamo ancora bisogno di sviluppare una coscienza veramente globale che rifiuti la violenza e favorisca la risoluzione pacifica delle controversie. Ecco perché l’educazione alle culture degli altri è una preconditione per il dialogo sulla pace. Senza questo dialogo, le società che sono minate da molteplici crisi globali che riguardano l’economia, l’ambiente, l’alimentazione e l’energia, possono essere vittime dell’indifferenza e dell’intolleranza’’⁴⁹

Nell’ambito del peacebuilding l’UNESCO ha un ruolo nella promozione di una cultura di pace in paesi post-conflitto attraverso il miglioramento delle pratiche educative, la promozione della coesione sociale e della parità di genere, oltre che nella conservazione della cultura e del patrimonio del Paese. L’Organizzazione ha avviato programmi di risposta nazionale in 21 paesi degli Stati Arabi, in Africa, in Asia, Europa e Sud America e collabora con altre organizzazioni governative e non governative per raggiungere gli scopi della cultura di pace nel mondo.⁵⁰

⁴⁸ UNESCO’s Programme of action Culture of Peace and Non Violence 2013, pag.76

⁴⁹ *Ivi*, pag.95

⁵⁰ UNESCO’s Response to PCPD situations by Building a culture of peace(2016) By leslie Brice

1.3 L'evoluzione dei programmi UNICEF nelle zone di conflitto

Per l'UNICEF l'educazione alla pace si riferisce al "processo di promozione di conoscenze, competenze, atteggiamenti e valori da trasmettere al fine di prevenire e risolvere i conflitti"⁵¹.

Nel 1999, attraverso "L'Agenda Globale per l'Infanzia –Imperativi per il Ventunesimo secolo" l'UNICEF si impegna a garantire che l'istruzione contribuisca a "sfidare la cultura della violenza che minaccia di distruggere la vita familiare e comunitaria in molti Paesi"⁵²,

Nel 2006, l'UNICEF ha avviato il programma "*Education in Emergencies Post-conflict Transition*" (EEPCT), un piano quinquennale che si è avvalso di un contributo di 201 milioni di dollari da parte dei Paesi Bassi e di 4 milioni dalla Commissione Europea. L'obiettivo principale è stato quello di rafforzare gli interventi dei membri della comunità internazionale attraverso un processo di "*learning while doing*" al fine di migliorare la qualità dell'istruzione di base per bambini non scolarizzati a causa di situazioni di conflitto o di disastro naturale.

Il programma è riuscito a raggiungere 37 milioni di bambini in 42 paesi; 300 mila insegnanti e membri del personale scolastico hanno ricevuto la formazione necessaria e 30 mila edifici scolastici sono stati costruiti o riabilitati. Fondamentale è stato anche lo sforzo di sostenere lo sviluppo di politiche nazionali e locali in materia di preparazione e riduzione del rischio.

Tale iniziativa è stata un punto di svolta nel riconoscimento dell'istruzione come parte fondamentale della risposta in situazioni di emergenza. Da questo programma è stato anche istituito l'*Inter-Agency Standing Committee* (IASC) per l'istruzione come parte degli sforzi per migliorare l'efficacia della risposta all'emergenza.

Con il finanziamento del programma EEPCT è stata anche istituita la *Global Coalition to Protect Education from Attacks* (GCPEA) nel 2010, fondata da

⁵¹ Salm, R., & Shubert, C. (2012). Literature Review of Evaluative Approaches for Education Strategies for Peacebuilding and Approach for the Evaluability Assessment of UNICEF's Peacebuilding, Education and Advocacy Programme, The Konterra Group. *Snodgrass, D. and G.*

⁵² Fountain, S. (1999). *Peace education in UNICEF*. Unicef, Programme Division.

UNICEF e altre organizzazioni al fine di monitorare e segnalare alle Nazioni Unite attacchi alle istituzioni educative, studenti e personale durante i conflitti⁵³.

Nell'ambito del peacebuilding il piano si è focalizzato su obiettivi di promozione di conoscenze, competenze e valori che permettano di risolvere un conflitto e creare le condizioni per raggiungere obiettivi di pace e sviluppo. La valutazione finale di queste attività ha riscontrato che il programma EEPCT ha un impatto positivo per quanto concerne "Una rinnovata fede nel potenziale di un'istruzione di buona qualità per trasformare le vite; un aumento dell'accesso a scuole più attraenti, sicure e igieniche; un efficace sistema educativo decentralizzato; lo sviluppo di politiche, programmazione, pianificazione e gestione basate sull'evidenza"⁵⁴. Tuttavia c'è poco riscontro che questi risultati influenzino direttamente il più ampio processo di peacebuilding a lungo termine.

Altro importante programma avviato dall'Unicef è ' *Peacebuilding, Education and Advocacy in Conflict affected Countries* ' (PEACC) tra il 2012 e il 2015 che, a differenza dell'EEPCT si concentra su un campo più ristretto rappresentato dagli interventi di peacebuilding in situazioni post-conflitto, con un focus su 14 paesi: Burundi, Ciad, Costa d'Avorio, Repubblica Democratica del Congo, Etiopia, Liberia, Myanmar, Pakistan, Sierra Leone, Somalia, Sud Sudan, Stato della Palestina, Uganda e Yemen⁵⁵.

Tale iniziativa nasce dalla constatazione che, al di fuori dell'UNICEF, vi è una scarsa considerazione del ruolo dell'educazione nei programmi di peacebuilding.

Per l'UNICEF il peacebuilding coinvolge una gamma multidimensionale di misure che affrontano le cause e le conseguenze degli scontri e che si avvale le capacità

⁵³ Salm, R., & Shubert, C. (2012). Literature Review of Evaluative Approaches for Education Strategies for Peacebuilding and Approach for the Evaluability Assessment of UNICEF's Peacebuilding, Education and Advocacy Programme, The Konterra Group. Snodgrass, D. and G. Woller (2006). *Evaluability Assessment of the PROFIT Zambia Project, United States Agency for International Development.*

⁵⁴ Ladner, J. T., Wiley, M. R., Mate, S., Dudas, G., Prieto, K., Lovett, S., ... & Palacios, G. (2015). Evolution and spread of Ebola virus in Liberia, 2014–2015. *Cell host & microbe*, 18(6), pag. 659-669.

⁵⁵ Datzberger, S. (2017). Peacebuilding through non-formal education programmes: a case study from Karamoja, Uganda. *International Peacekeeping*, 24(2), pag. 326-349.

nazionali a tutti i livelli al fine di ridurre il rischio di una ricaduta nel conflitto e gettare le basi per una pace sostenibile.

L'educazione al peacebuilding è quindi un approccio integrato che lavora per comprendere le dinamiche sottostanti i conflitti violenti e affrontarli il sistema educativo; guarda come gli attori dell'educazione interagiscono a livelli macro, meso e micro; fornisce le conoscenze, le attitudini e le competenze necessarie affinché i giovani raggiungano uno sviluppo individuale e contribuiscano alla costruzione sociale della loro comunità

A partire da ciò si evidenziano cinque principali obiettivi strategici del PEACC:

- Integrare le politiche educative nell'ambito dell'istruzione formale, al fine di utilizzarle come settore chiave del peacebuilding;
- Sviluppare capacità istituzionali per fornire servizi educativi sensibili ai conflitti;
- Costruire la capacità di individui e comunità nella gestione dei conflitti e nella promozione della pace;
- Aumentare l'accesso all'istruzione;
- Generare prove evidenti sul ruolo dell'educazione nel peacebuilding

Ogni area ha cercato di agire su relazioni a più livelli: verticali (tra istituzioni statali e cittadini); orizzontali (tra la comunità e i singoli individui) ; individuali(cercando di raggiungere ogni individuo, dai bambini, agli adulti, fino agli anziani) ⁵⁶.

Il documento riconosce le "due facce dell'educazione " studiate da Bush e Saltarelli⁵⁷ e si concentra sulla promozione degli aspetti positivi e sull'analisi del conflitto come strategia per evitare o prevenire l'uso improprio dell'istruzione.

Il programma è stato da molti criticato per il suo approccio top- down, che non ha tenuto in considerazione la consultazione di attori locali o regionali e il personale

⁵⁶ UNICEF, *Peacebuilding, Education and advocacy in conflict-affected contexts programme* (2016) pag.43-57

⁵⁷ Bush, K. D., & Saltarelli, D. (2000). The two faces of education in ethnic conflict: Towards a peacebuilding education for children.

ha avuto difficoltà a raggiungere gli obiettivi PEACC di stampo globale in contesti di conflitti locali attraverso il sistema educativo.

Il nuovo piano si avvale dei risultati e delle lacune evidenziate nel precedente programma per sviluppare nuovi metodi che si concentrino sul potenziale trasformativo dell'educazione nelle aree post-conflitto attraverso la fornitura di dividendi di pace (ovvero di risultati tangibili di pace accessibili a tutta la comunità in modo equo)

La constatazione principale riguarda il fatto che il programma ha una durata troppo limitata per raggiungere risultati stabili di peacebuilding, il quale è un processo complesso che richiede obiettivi a lungo termine.

Per tali motivi è necessario stabilire obiettivi fattibili e limitati nel tempo che si concentrino su cambiamenti necessari che, se perpetrati, potrebbero giovare anche in un intervallo maggiore.

Nonostante i limiti, I programmi PEACC e EEPCT hanno fornito delle lezioni fondamentali per lo sviluppo di successivi piani nell'ambito del peacebuilding.

Innanzitutto si è compreso che l'analisi del conflitto è necessaria per valutare la misura in cui l'istruzione è causa degli scontri e di conseguenza la dimensione e il ruolo con cui l'educazione si può inserire nel programma di costruzione della pace; inoltre si è compreso che l'educazione per il peacebuilding debba essere conflict-sensitive, ovvero "rispondere a un'analisi del contesto in cui il programma viene attuato, cercando di minimizzare gli impatti negativi e massimizzare gli impatti positivi delle politiche di programmazione sul conflitto"⁵⁸. Per questo motivo deve essere accessibile e inclusiva, deve analizzare le istituzioni politiche, sociali ed economiche dominanti e oppressive al fine di combatterle.

Il fine ultimo di questo approccio educativo è la costruzione di una pace positiva che si fonda su:

⁵⁸ *Ivi* n.53, pag. 87-9

- la protezione dell'infanzia (prevenzione del reclutamento dei bambini, sicurezza delle strutture scolastiche, protezione dalle mine; prevenzione alla discriminazione etnica e di genere);
- sostegno psico-sociale (per affrontare lo stress post-traumatico e la disabilità derivanti dal conflitto);
- reintegrazione dei bambini combattenti o rifugiati nella comunità;
- formazione professione e apprendistato per il recupero economico e l'autosufficienza;
- formazione volta alla prevenzione di ulteriori scontri (attraverso un'educazione volta alla risoluzione pacifica del conflitto, al dialogo e al compromesso).

Tali attività si svolgono non solo nell'ambiente educativo formale (le scuole e le università), ma anche in ambienti informali al fine di coinvolgere l'intera comunità⁵⁹.

Questi programmi hanno una dimensione globale e multidimensionale e per questo l'approccio con cui sono definiti è ampio, in modo da permettere una grande variazione e sperimentazione a seconda dei contesti nazionali, regionali e locali in cui vengono applicati

Nel Gennaio 2016 sono entrati in vigore gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. In particolare l'obiettivo 4 (sull'istruzione di qualità inclusiva ed equa), l'obiettivo 5 (sull'uguaglianza di genere); l'obiettivo 10 (sulla riduzione delle disuguaglianze) hanno ancora di più enfatizzato il lavoro avviato dalle NU nelle aree di conflitto⁶⁰. Inoltre, Come afferma il Report del 2015 sui *Millenium Development Goals(MDG)* "i conflitti rimangono la più grande minaccia per lo sviluppo umano", tanto che il *Global Peace Index* nel 2015 evidenzia che dal 1960 più della metà dei Paesi ha

⁵⁹ Salm, R., & Shubert, C. (2012). Literature Review of Evaluative Approaches for Education Strategies for Peacebuilding and Approach for the Evaluability Assessment of UNICEF's Peacebuilding, Education and Advocacy Programme, The Konterra Group. Snodgrass, D. and G. Woller (2006). *Evaluability Assessment of the PROFIT Zambia Project, United States Agency for International Development.*

⁶⁰ Ban, K. M. (2016). Sustainable Development Goals.

sperimentato almeno un conflitto violento di cui l'88% di questi sono stati intrastatali⁶¹.

In questo contesto è stato rafforzato il PEACC, che è evoluto nel Piano Strategico *'Peacebuilding, Education and Advocacy in Conflict-Affected Contexts programme (PBEA) – Learning for Peace Programme-* (2014-17), per enfatizzare il ruolo delle pratiche educative nell'ambito della coesione sociale, della resilienza e della sicurezza umana.

Questo progetto rappresenta il secondo partenariato intrapreso dall'UNICEF con il governo dei Paesi Bassi e costituisce il più grande programma globale di peacebuilding dell'organizzazione⁶².

Tra le iniziative più importanti si ricorda: *'No Lost Generation Initiative'*, un progetto nato nel 2013 promosso da UNICEF e supportato da altre ONG e donatori al fine di aiutare bambini e ragazzi durante la crisi Siriana a ricevere educazione e protezione all'interno della loro comunità⁶³; il *Gender Action Plan* promuove approcci Gender responsive (volti a ridurre gli effetti di norme e misure sociali e culturali che impediscono l'uguaglianza di genere) e Gender transformative (volti a promuovere strategie che valorizzino la parità nella condivisione del potere, nella gestione delle risorse e delle decisioni. Questo programma è in continua evoluzione ed è stato rinnovato fino al 2030⁶⁴.

Nel 2016 l'*UNICEF's Risk Informed Programme Guidance* stima che entro il 2030 circa il 62% della popolazione mondiale vivrà in situazioni di fragilità. Ritiene che gestire gli effetti negativi di conflitti armati è difficile e dispendioso e per questo

⁶¹ Swain, R. B. (2018). A critical analysis of the sustainable development goals. In *Handbook of sustainability science and research* (pag. 341-355). Springer, Cham.

⁶² Shah, R., Maber, E., Cardozo, M. L., & Paterson, R. (2016). *Peacebuilding, Education and Advocacy in Conflict-Affected Contexts Programme*. UNICEF Programme Report 2012-2016. UNICEF.

⁶³ De Hoop, J., Morey, M., & Seidenfeld, D. (2019). No lost generation: Supporting the school participation of displaced Syrian children in Lebanon. *The Journal of Development Studies*, 55(sup1), pag. 107-127.

⁶⁴ UNICEF. (2021). *UNICEF Gender Policy 2021-2030*.

lancia un appello urgente per spostare l'attenzione dalla risposta al conflitto alla sua prevenzione⁶⁵.

Per accelerare la realizzazione degli obiettivi di sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030, UNICEF adotta lo *Strategic Plan 2018-21* con il fine di promuovere uno sviluppo resiliente, cioè uno sviluppo che “fornisca ai bambini e alle famiglie ciò di cui hanno bisogno per prepararsi meglio e gestire le crisi e per riprendersi da esse più rapidamente. Richiede di affrontare i sottostanti fattori di disuguaglianza e fragilità che causano privazioni e stress ambientali, economici e sociali, privazioni e stress ambientali, economici e sociali. Significa colmare il divario arbitrario tra sviluppo assistenza umanitaria, integrando fattori di rischio come il cambiamento climatico nella programmazione e rafforzando sistemi in grado di anticipare e assorbire gli shock in caso di disastri.”⁶⁶

Il Piano Strategico si impegna a raggiungere questo scopo attraverso uno sforzo sempre maggiore verso il peacebuilding e la coesione sociale che si avvale di strumenti e programmi innovativi.

L'Unicef adotta una “strategia di cambiamento” che connette l'azione umanitaria su larga scala e la programmazione a lungo termine. Per fare ciò si impegna a monitorare “la percentuale di uffici nazionali e locali che soddisfino i parametri organizzativi delle attività proposte e promuovano società pacifiche e inclusive.” Viene introdotta anche una “Guida per la programmazione informata sui rischi”(GRIP), che consiste in un pacchetto di moduli generali e settoriali che forniscono linee di azioni agli uffici nazionali dell'UNICEF su come svolgere un'analisi dei rischi incentrata sui bambini, permettendo una programmazione più coerente e coordinata del Piano strategico tra i diversi stakeholders.⁶⁷

Secondo Karin Hulsof, Direttore Regionale per l'Asia Orientale e il Pacifico, avere un'analisi informata sul rischio aiuta a sviluppare teorie di cambiamento, creare

⁶⁵ Willitts-King, B., Weingärtner, L., Pichon, F., & Spencer, A. (2020). *Risk-informed approaches to humanitarian funding: using risk finance tools to strengthen resilience*. ODI Report.

⁶⁶ Ironside, P.(2021). UNICEF Strategic Plan (2018-21) pag. 4-14

⁶⁷ Birkmann, J. (2007). Risk and vulnerability indicators at different scales: Applicability, usefulness and policy implications. *Environmental hazards*, 7(1), pag. 20-31.

ipotesi corrette, affinare le priorità geografiche e progettare programmi e strategie’’⁶⁸

Nello specifico GRIP fornisce un metodo per classificare i rischi associati ai bambini e ciò permette ai team nazionali e locali di prepararsi meglio alle emergenze future. Inoltre esso si collega a politiche, linee guida e strumenti sulla protezione della disuguaglianza di genere e dell’abuso sessuale, sul peacebuilding e sulla coesione sociale precedentemente adottati.

Attuando la Richiesta dell’Agenda 2030 secondo cui i giovani devono essere coinvolti nell’attuazione e nel monitoraggio dello sviluppo sostenibile⁶⁹, l’approccio di questi programmi non solo è focalizzato sui bambini, sui loro bisogni, vulnerabilità, ma sfrutta le loro capacità di innovazione e la loro creatività per la progettazione e valutazione delle strategie e dei metodi. Il piano si adatta inoltre alle esigenze locali e collabora alla creazione delle più ampie strategie di programmazione nazionale.

Per quanto riguarda i paesi colpiti da conflitti, la *“Technical Note on Conflict Sensitivity and Peacebuilding in UNICEF”* suggerisce che gli stakeholder tengano in particolare considerazione le famiglie e le comunità più a rischio in quanto lo shock e lo stress di queste popolazioni sono riconosciuti come le principali determinanti di disuguaglianza.

In particolare il Piano Strategico 2018-21 si pone 5 obiettivi fondamentali:

1.ogni bambino sopravvive e prospera: lo scopo è quello di fornire strutture e strumenti sanitari a 120 milioni di bambini in 80 paesi del mondo

2.ogni bambino impara: permettere l’educazione primaria e secondaria a 60 milioni di bambini

⁶⁸ Willitts-King, B., Weingärtner, L., Pichon, F., & Spencer, A. (2020). *Risk-informed approaches to humanitarian funding: using risk finance tools to strengthen resilience*. ODI Report.

⁶⁹ Colglazier, W. (2015). Sustainable development agenda: 2030. *Science*, 349(6252), pag. 1048-1050.

3.ogni bambino è protetto dalla violenza e dallo sfruttamento: fornire servizi di cura e riunificazione familiare all'80% dei bambini segnalati dall'UNICEF come separati dalle famiglie

4.ogni bambino vive in un ambiente sicuro e pulito: permettere l'accesso alle risorse primarie a 60 milioni di bambini

5.ogni bambino ha uguali chances di vita: raggiungere 172 milioni di bambini con programmi di sostegno economico supportati da UNICEF

Ognuno di questi è caratterizzato anche da 2 azioni trasversali: l'azione umanitaria (al fine di rafforzare la resilienza a lungo termine delle famiglie in situazioni di emergenza)e l'uguaglianza di genere.

Per raggiungere questi scopi, l'UNICEF si impegna a:

- Rafforzare la Governance interna dell'organizzazione: attraverso il rafforzamento dei controlli finanziari e della trasparenza, la semplificazione di funzioni aziendali e il pagamento accelerato ai partner nelle situazioni critiche;
- Gestire i programmi in un modo che sia maggiormente orientato ai risultati: il principio guida è il rapporto qualità-prezzo che va applicato a tutte le fasi dell'azione, dalla progettazione, all'implementazione, al monitoraggio e valutazione;
- Investire nella migliore preparazione e competenza del personale;
- Aumentare la connettività attraverso piattaforme digitali, per migliorare l'informazione, la conoscenza e la sicurezza⁷⁰ .

Il Piano Strategico UNICEF 2022-25 si colloca in un momento di grande instabilità mondiale: la pandemia di coronavirus 2019 ha minato il raggiungimento della maggior parte degli obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030, colpendo ancora più duramente i sistemi già fragili e in crisi. La pandemia ha messo in

⁷⁰ UNICEF Division of Communication 3,(2018-21).*Executive Summary of UNICEF Strategic Plan*, pag. 25-34

pericolo i progressi fatti negli ultimi decenni, aggravando povertà, disuguaglianza, discriminazione e accesso scolastico.

Il programma 2022-25 riprende i 5 obiettivi del piano 2018-21, cercando però non di agire in autonomia, ma di mobilitare altri attori per massimizzare l'impatto collettivo e "radunare il sostegno intorno alle opportunità di sviluppo e sicurezza globale". I partner dell'UNICEF sono governi, imprese, società civili, bambini e famiglie, tutti coinvolti nell'obiettivo di creare un mondo in cui ogni bambino sia incluso, senza discriminazione e con uguali diritti e opportunità⁷¹.

L'emergenza COVID-19 ha evidenziato come la fornitura di servizi a distanza attraverso mezzi digitali e approcci flessibili basati su esigenze locali siano essenziali per le nuove strategie educative.

Come risposta immediata, l'UNICEF si è allineata al "Piano di Risposta Umanitaria Globale" messo a punto dall'OMS per una risposta socio-economica repentina nel quadro delle Nazioni Unite. Per fare ciò l'UNICEF ha lavorato con i governi nazionali per promuovere investimenti in sistemi di protezione sociale per le popolazioni più vulnerabili, al fine di non aggravare le condizioni socioeconomiche già fragili.

Nell'ambito educativo(che nel piano strategico è posto come obiettivo 2) l'UNICEF si allinea al paragrafo 38 del *Quadriennial Comprehensive Policy Review (QCPR)2020* che chiede all'ONU di "garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti", proponendosi di: rafforzare i meccanismi di partecipazione e impegno civico per responsabilizzare i bambini e gli adolescenti e contribuire a comunità inclusive e pacifiche; preservare e aumentare i finanziamenti per l'istruzione, nonostante le contrazioni economiche; sostenere la priorità dei governi nei confronti dell'istruzione, migliorando l'efficienza della spesa pubblica e facendo leva sui finanziamenti di agenzie di supporto nazionali e globali; migliorare programmi di monitoraggio e valutazione per indirizzare meglio le politiche statali⁷². Una delle

⁷¹ Zhongming, Z., Linong, L., Xiaona, Y., Wangqiang, Z., & Wei, L. (2020). Four UN agencies launch first global consultation on Strategic Plans 2022-2025.

⁷² Banerjee, S. (2020). The United Nation's Agenda of Sustainable Peace. *Indian Foreign Affairs Journal*, 15(1), 1-15.

novità fondamentali è l'impegno UNICEF verso lo sviluppo di piattaforme digitali sempre più accessibili attraverso partnership con compagnie di telefonia mobile e settori commerciali, che rimangano però appropriate al contesto e senza togliere priorità alle soluzioni tradizionali non digitali.

Gli obiettivi che si pone l'UNICEF sono ambiziosi ma rispondono alle richieste di bambini e giovani che chiedono un cambiamento per un futuro che appartiene a loro. L'UNICEF ha perciò "l'imperativo e la possibilità, di aiutare a gettare le basi del nuovo contratto sociale che l'Agenda 2030 richiede. Insieme ai suoi partner, può costruire un futuro in cui ogni bambino sia incluso nella società e abbia i suoi diritti, opportunità di prosperare e la possibilità di plasmare il proprio futuro secondo la propria identità e visione"⁷³.

⁷³ *Ivi*, pag. 34.

2. Le teorie di educazione alla pace e al Peacebuilding

Una riflessione critica sull'evoluzione delle teorie che, negli anni, hanno portato alla formazione di pedagogie di pace e di peacebuilding risulta fondamentale per comprendere gli aspetti salienti e gli obiettivi dei programmi attuati nelle zone di conflitto dalle principali organizzazioni internazionali e non governative. I metodi e gli strumenti utilizzati sono stati modificati notevolmente nel corso del tempo, anche in virtù delle critiche mosse da studiosi e ricercatori, i quali hanno rilevato la centralità del contesto locale nella definizione di programmi di peacebuilding efficaci a lungo termine. Ciò ha permesso di comprendere sempre di più la centralità e la rilevanza dei piani di educazione alla pace, al fine di coinvolgere i cittadini e renderli sempre più attivi nella partecipazione e nella promozione dello sviluppo della propria comunità.

Il capitolo si concentra sull'evoluzione del concetto di educazione alla pace e al peacebuilding, esaminando il pensiero degli autori capisaldi in questo ambito; delinea la relazione tra il concetto di pace e giustizia; infine esamina le critiche centrali che hanno portato alla re-definizione del concetto nella sua forma e pratica attuale.

2.1 Riflessione critica sulle teorie di educazione alla pace nell'ambito del Peacebuilding

L'idea di fondo che muove i progetti educativi nelle zone di emergenza è legata all'idea che l'istruzione sia un diritto umano e che pertanto si debba perpetrare anche in tempo di crisi, per tre motivi principali: innanzitutto, è uno strumento di protezione dei bambini in contesti di guerra secondo la Convenzione sui diritti del bambino del 1989; inoltre permette di creare un clima di solidarietà internazionale verso quelle aree di crisi in cui i sistemi scolastici sono danneggiati; infine, è funzionale al raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030⁷⁴.

Oltre a essere un diritto in sé, l'educazione è anche vista come un canale per l'esercizio di altri diritti. Nella Dichiarazione delle Nazioni Unite sull'Educazione e la Formazione ai Diritti Umani(2011) si afferma infatti all'art. 2 che i diritti umani sono allo stesso tempo contenuto essenziale (educazione sui diritti umani), strumento metodologico (educazione attraverso i diritti umani) e fine ultimo (educazione per i diritti umani) dei programmi educativi alla pace.⁷⁵

Già nel 1930' si fa largo un concetto di curriculum orientato alla pace attraverso le teorie dell'educatrice Maria Montessori, la quale sostiene che, mentre evitare i conflitti è compito della politica, costruire la pace spetta alla scuola, già a partire dai primi anni di vita del bambini. Secondo lei, l'obiettivo di pace non è solo uno scopo individuale di sviluppo interiore della personalità umana, ma un fine dell'umanità in quanto comunità sociale⁷⁶. A questo scopo, introduce il concetto di "educazione cosmica": secondo cui tutto l'universo è intercomunicante e la legge interiore dell'uomo è la legge stessa che regola la vita di ogni individuo, oltre i confini spaziali e culturali. Proprio perché esiste una "unità armoniosa" tra gli uomini, la pace consiste in una forte solidarietà tra tutti i popoli, che può quindi

⁷⁴ Nowak, M. (2001). The right to education. In *Economic, social and cultural rights* (pag. 245-271). Brill Nijhoff.

⁷⁵ Fatuzzo, F(2014). Il diritto all'educazione nei principali strumenti delle Nazioni Unite in materia di diritti umani[Online]

⁷⁶ Baligadoo, P. D. (2014). Peace profile: Maria Montessori—peace through education. *Peace Review*, 26(3), pag. 427-433.

liberarli dalla guerra e dall'odio reciproci. È l'educazione stessa che svolge un ruolo "liberatore" già nell'infanzia, quando l'istruzione mira a far conoscere ai bambini i bisogni che ognuno condivide, e a rispettare i modi differenti con cui ogni cultura li soddisfa.⁷⁷

Se con Montessori si inizia a teorizzare una pace attraverso l'educazione, il momento seminale della riflessione critica sul concetto è emersa però solo nel 1964, al convegno dell'Associazione Internazionale per la Ricerca della Pace, in cui un gruppo di esperti del settore evidenzia il ruolo fondamentale dell'istituzione scolastica nello smantellare le strutture di violenza e promuovere la pace.⁷⁸

Teorico fondamentale in questo campo è il sociologo Galtung che, nel 1969, distingue tra 2 concetti: pace "negativa" e pace "positiva". La prima è definita come l'assenza di violenza diretta come guerra, tortura, militarismo, da raggiungere attraverso il disarmo e le iniziative di mantenimento della pace; mentre la seconda richiede l'assenza di violenza indiretta, ovvero delle sue forme strutturali e culturali come sessismo, razzismo, colonialismo, da combattere attraverso la promozione di diritti umani e la diffusione di giustizia globale.⁷⁹

Secondo l'autore, l'identificazione e l'analisi delle diverse forme di violenza, sono necessarie per promuovere entrambe le forme di pace, dotando gli individui dei valori, delle conoscenze e delle abilità per interrompere gli scontri e trasformarli in modo positivo.⁸⁰

Nel 1970, un altro studioso, Paulo Freire, sottolinea l'importanza di un approccio educativo alla pace che rifletta gli ideali democratici di partecipazione e autodeterminazione, attraverso il ruolo centrale dei discenti come agenti attivi del cambiamento⁸¹. Egli promuove un metodo che si fonda su 4 pilastri:

⁷⁷ Duckworth, C. (2008). Maria Montessori and peace education. *Encyclopedia of peace education*, pag. 33-37.

⁷⁸ Zembylas, M. (2018) Con-/divergences between postcolonial and critical peace education: towards pedagogies of decolonization in peace education. *Journal of peace education*. [Online] 15 (1), pag. 7.

⁷⁹ Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of peace research*, 6(3), pag. 167-176.

⁸⁰ Ivi, pag. 174.

⁸¹ Freire, P. (1970). *Cultural action for freedom* (pp. 476-521). Harvard educational review.

l'apprendimento fondato sulle esperienze vissute da alunni e insegnanti; lo studio dei libri di testo e del materiale didattico; l'analisi del contesto politico e sociale in generale; la proposta di iniziative di azioni sociali e culturali verso il cambiamento⁸².

A partire da questi autori, si sono sviluppate sempre più teorie di educazione alla pace che convergono verso un approccio definito "critico". Tale teoria apporta risorse concettuali che attingono da campi differenti come: la pedagogia critica, l'educazione alla giustizia sociale, la teoria razziale critica e la teoria post-coloniale⁸³.

Questo tipo di visione dell'educazione alla pace condivide con approcci tradizionali la fede che i processi educativi possano contribuire al cambiamento sociale, ma differisce da essi per alcuni principi fondamentali. Innanzitutto, mentre gli studi tradizionali si concentrano sull'analisi della violenza, quelli critici prestano attenzione anche alle relazioni sociali ineguali, ai rapporti di potere in una comunità e in particolare ai livelli di violenza predominante. A tal proposito, rifacendosi allo studio dei diversi tipi di violenza svolto da Galtung, Brock-Utne distingue anche tra: violenza "organizzata" perpetrata dallo stato e le sue strutture, e "non organizzata", causata invece da microstrutture come famiglie e comunità, che possono non essere approvate a livello statale⁸⁴. Tale analisi risulta fondamentale per poter comprendere quale percorso seguire per trasformare le strutture violente e crearne altre mirate agli obiettivi di pace e giustizia. Un'altra differenza tra i due approcci risiede nel fatto che quello critico presta molta attenzione alle realtà locali e alle concezioni locali del concetto di pace, più che a visioni universali e standardizzate di esso⁸⁵. Infine, un'analisi accurata è svolta nelle scuole come luoghi di emarginazione e/ o trasformazione del conflitto e in questo ultimo campo si riflette su come l'educazione possa agire nell'eliminazione delle diverse forme

⁸² Kester, K., & Booth, A. (2010). Education, peace and Freire: A dialogue. *Development*, 53(4), 498-503.

⁸³ Maly, T., Debelouchina, G. T., Bajaj, V. S., Hu, K. N., Joo, C. G., Mak-Jurkauskas, M. L., ... & Griffin, R. G. (2008). Dynamic nuclear polarization at high magnetic fields. *The Journal of chemical physics*, 128(5), 02B611.

⁸⁴ Bajaj, M. (2015) 'Pedagogies of resistance' and critical peace education praxis. *Journal of peace education*. [Online] 12 (2), pag. 154-157.

⁸⁵ Ivi, pag. 160.

di violenza.⁸⁶ In sintesi, l'educazione critica alla pace mira ad allineare una promessa di pace e giustizia di tipo globale, con strumenti più efficaci di ricerca a pratica adattati alle esigenze locali delle comunità, ma anche ad incentivare i giovani in pratiche che aumentino l'equità e la giustizia sociale per favorire la pace. Bajaj e Brantmeir infatti sottolineano che lo scopo è quello di avvicinarsi il più possibile al particolarismo, promuovendo la cittadinanza partecipativa in modi diversi a seconda delle culture⁸⁷.

Secondo gli autori, vi sono diverse attività da seguire per ottenere i migliori risultati: aumentare la consapevolezza delle oppressioni esistenti attraverso il dialogo aperto e partecipativo; incentivare la creazione di alternative non violente; fornire modalità di empowerment; creare azioni trasformative per modificare le strutture sociali ingiustizie che perpetuano il conflitto.

Recentemente, Bajaj sottolinea anche l'importante contributo che le pedagogie di resistenza forniscono all'educazione critica alla pace⁸⁸. Esse nascono dal rifiuto nei confronti di un determinato assetto sociale, politico ed economico, così come perpetrato nel corso dei millenni, verso una prospettiva di suo superamento radicale. Indaga le forme del dominio nei diversi ambiti e le sue metamorfosi nel corso del tempo con il fine di combatterlo attraverso lo strumento educativo.⁸⁹ Secondo l'autore, tale teoria si interseca con l'educazione alla pace a partire dalla constatazione di Freire per cui "nell'educazione, il problema è che le persone arrivano a percepire criticamente il mondo non come una realtà statica ma come una realtà in processo, in trasformazione".⁹⁰

⁸⁶ .Bajaj, M. (2019). Conceptualising critical peace education for conflict settings. *Education and conflict review*, 2, pag. 65-69.

⁸⁷ Bajaj, M., & Brantmeier, E. J. (2011). The politics, praxis, and possibilities of critical peace education. *Journal of Peace Education*, 8(3), pag. 222

⁸⁸ Bajaj, J. S., Betrapally, N. S., Hylemon, P. B., Heuman, D. M., Daita, K., White, M. B. & Gillevet, P. M. (2015). Salivary microbiota reflects changes in gut microbiota in cirrhosis with hepatic encephalopathy. *Hepatology*, 62(4), pag. 1263

⁸⁹ Mantegazza, R. (Ed.). (2005). *Impazienti di crescere. I bambini in ospedale: ricerche e riflessioni* (Vol. 68). FrancoAngeli.

⁹⁰ Freire, Paulo. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum. Galtung, Johan. 1969. "Violence, Peace and Peace Research." *Journal of Peace Research* 6 (3): pag. 167-19.

A tal proposito, gli studi di pedagogia della resistenza sono fondamentali in particolare perché : riconoscono le crescenti disuguaglianze presenti nel mondo come possibili cause di conflitto; promuovono pedagogie democratiche e inclusive; collegano processi educativi a movimenti sociali che promuovono equità e giustizia.⁹¹ Da tale conversazione tra i due approcci, emergono sette competenze fondamentali che devono essere sviluppate nel processo educativo: pensiero critico; empatia e solidarietà; azione individuale; impegno partecipativo e democratico; strategie comunicative; capacità di risoluzione dei conflitti; pratica riflessiva⁹².

Ad avvalersi di questi studi sono anche le teorie educative orientate al peacebuilding, che si pongono come obiettivo quello di creare una struttura di pace 'positiva' basata su giustizia, equità e cooperazione, al fine di rendere le cause del conflitto meno probabili nel futuro. Esse si fondano sul presupposto che la pace non è qualcosa che si può raggiungere, ma una situazione dinamica che si avvale di strategie che contribuiscono a rendere il conflitto violento meno probabile. In un contesto di fragilità, gli elementi di stabilità sono: un'economia resistente, la democrazia, i diritti umani. Lo scopo quindi non è quello di eliminare del tutto il conflitto, ma di renderlo 'positivo', cioè non violento e costruttivo.⁹³ Inoltre, uscire dal conflitto non è un percorso lineare ma il risultato di combinazioni di molte caratteristiche contingenti, contestuali e spesso imprevedibili.⁹⁴ Riconoscendo ciò, si è fatta strada l'idea, all'interno della teoria di peacebuilding, della trasformazione del conflitto. Secondo Lederach, essa implica il riconoscimento che il conflitto possa progredire sia in modo costruttivo che distruttivo e per questo la sua trasformazione deve essere sia 'descrittiva' (in quanto analizza le dinamiche e la natura dialettica dei conflitti), ma anche 'prescrittiva' (poiché deve concentrarsi sui

⁹¹ Ivi, n.15, pag.157.

⁹² Zembylas, M. (2018) Con-/divergences between postcolonial and critical peace education: towards pedagogies of decolonization in peace education. *Journal of peace education*. [Online] 15 (1), 1–23

⁹³ Handley, A. J., Koster, R., Monsieurs, K., Perkins, G. D., Davies, S., & Bossaert, L. (2005). European Resuscitation Council Guidelines for Resuscitation 2005: Section 2. Adult basic life support and use of automated external defibrillators. *Resuscitation*, 67, S7-S23.

⁹⁴ Francke, R., & Little, R. D. (2014). Redox catalysis in organic electrosynthesis: basic principles and recent developments. *Chemical Society Reviews*, 43(8), pag. 2492-252.

molteplici interventi coinvolti nel processo di peacebuilding, piuttosto che sugli accordi di pace come punto culminante).⁹⁵

Questo è possibile, per lo studioso Miall, attraverso varie forme di intervento nel conflitto, che comprendono atti trasformativi su più fronti: quelli orientati al contesto sociale; quelli strutturali focalizzati sulle cause profonde; la trasformazione degli attori, agendo sulle loro convinzioni e obiettivi, oppure grazie a un drastico cambiamento di leadership; atti rivolti al cambiamento della salienza o della natura delle questioni; infine la trasformazione personale e del gruppo grazie a un'azione sul "cuore e sulle menti"⁹⁶. L'obiettivo finale è quello di "aumentare la giustizia, ridurre la violenza e ripristinare le relazioni spezzate."⁹⁷

Per realizzare questi progetti, è necessario il coinvolgimento dei civili nei processi di realizzazione della pace. Le soluzioni devono essere adottate dagli attori locali e non possono essere forzate dall'alto, per cui, tutti i livelli, dal vertice alla base, devono essere coinvolti nel processo⁹⁸.

Inoltre, Marshall e Gurr ritengono che, affinché il processo di peacebuilding sia sostenibile a medio e lungo termine, la riconciliazione e lo sviluppo sociale ed economico devono essere integrati.⁹⁹ C'è consenso, infatti, sul fatto che un processo di pace abbia più probabilità di successo se coinvolge tutti gli aspetti: dal politico, al sociale, all'economico, fino a quello psicologico. Secondo Zartman, non vi è un ordine di priorità e tutti questi impegni devono essere assolti contemporaneamente¹⁰⁰. Inoltre, come afferma Salomon, queste iniziative devono

⁹⁵ Lederach, *Preparing for Peace*(2015); Miall et al., *Contemporary Conflict Resolution*.

⁹⁶ . Ramsbotham, O., Miall, H., & Woodhouse, T. (2011). *Contemporary conflict resolution*. Polity pag. 147.

⁹⁷ Ivi pag.156.

⁹⁸ . Lederach, J. P. (1996). *Preparing for peace: Conflict transformation across cultures*. Syracuse University Press.

⁹⁹ Marshall, M. G., Gurr, T. R., & Jagers, K. (2011). Center for Systemic Peace. *Polity IV Project*.

¹⁰⁰ Zartman, I. W. (Ed.). (1995). *Collapsed states: the disintegration and restoration of legitimate authority*. Lynne Rienner Publishers.

inserirsi in un processo di peace-building multilivello che inglobi tutti gli aspetti e tutti i centri di potere¹⁰¹.

Molti di questi processi dal basso devono coinvolgere anche i giovani, attraverso l'educazione orientata alla pace che, in questo contesto, deve svolgere, secondo Gawerc, quattro obiettivi fondamentali: accettare la narrativa dell'Altro come legittima; esaminare criticamente le azioni del proprio gruppo e il contributo al conflitto; provare a mostrare empatia per la sofferenza dell'altro; cercare di creare alternative non violente.¹⁰² Ciò è sostenuto anche da Abu-Nimer che afferma che "il processo di riconciliazione e di dialogo ha successo se non è separato da accordi strutturali"¹⁰³.

Il connubio tra aspetti legali e strutturali con quelli culturali e sociali è significativamente impiegato nelle teorie e pratiche della giustizia di transizione.

2.2 Il ruolo dell'educazione nella giustizia di transizione

Il fondamento della giustizia di transizione risale ai processi di Norimberga svoltisi dopo la Seconda Guerra Mondiale.¹⁰⁴ Nel 2004 l'ONU l'ha definita come "l'intera gamma di processi e meccanismi associati al tentativo di una società di venire a patti con l'eredità di abusi passati, al fine di assicurare la responsabilità, servire la giustizia e raggiungere la riconciliazione"¹⁰⁵. Comprende misure giudiziarie e non, che sono intraprese dal governo dello stato "in transizione" con o senza il supporto della comunità internazionale. Insiste in particolare sulla dimensione del risarcimento: per la costruzione della pace, le violazioni di diritti devono essere riconosciute, bisogna ricercare la verità e punire i responsabili. Per fare ciò sono necessari tre elementi: la riparazione alle vittime; le modifiche istituzionali che evitino il ripetersi di ingiustizie future; norme culturali nuove.

¹⁰¹ Perkins, D. N., & Salomon, G. (1992). Transfer of learning. *International encyclopedia of education*, 2, pag. 6452-6457.

¹⁰² Gawerc, M. I. (2006). Peace-building: Theoretical and concrete perspectives. *Peace & Change*, 31(4), pag 454.

¹⁰³ Abu-Nimer, M. (2004). Education for coexistence and Arab-Jewish encounters in Israel: Potential and challenges. *Journal of Social Issues*, 60(2), pag. 405-422.

¹⁰⁴ Teitel, R. G. (2000). *Transitional justice*. Oxford University Press on Demand.

¹⁰⁵ United Nations (2004) *Report of the Secretary-General on the Rule of Law and Transitional Justice in Conflict and Post-Conflict Societies*.

La giustizia di transizione mira alla formazione di una cultura democratica, che non dipende solo dallo svolgimento regolare delle elezioni, ma anche e soprattutto da una partecipazione civica equa e significativa, che getti le vere basi per processi trasformativi di pace sostenibile e giustizia sociale.¹⁰⁶

L'educazione si inserisce in questo contesto in quanto fondamentale sia per il cambiamento culturale sensibile alla giustizia, che per quello istituzionale. Subito dopo un conflitto, i processi democratici sono implementati con molta lentezza e questo può portare alcune persone ad avvicinarsi a movimenti più estremisti, attivi, conflittuali. La sfiducia nello stato deve perciò essere combattuta attraverso l'educazione alla pace che è concreta, immediata e localizzata e fornisce risposte immediate ai problemi post-conflitto.

Secondo Nancy Fraser, la pedagogia svolge un ruolo incorporato nei processi di giustizia sociale, poiché una società giusta comporta una parità di partecipazione, che non si raggiunge solo attraverso una soluzione economica di redistribuzione di risorse e opportunità, ma include rimedi socio-culturali per un migliore riconoscimento e una rappresentanza politica.¹⁰⁷

Sempre secondo l'autrice, l'educazione è un tipo di "rimedio trasformativo", in quanto comporta una modifica del quadro strutturale e dello *status quo* per raggiungere la pace positiva e la giustizia, come condizioni *sine qua non* per trasformare le cause profonde del conflitto. Alcuni autori ritengono anche che "i conflitti creano opportunità significative per introdurre cambiamenti positivi nel sistema educativo".¹⁰⁸

Da ciò discende che un maggiore accesso scolastico non è sufficiente per il processo di peacebuilding. A partire dagli studi di Bush e Saltarelli¹⁰⁹, approfonditi da autori

¹⁰⁶ Bellino, M. J., Paulson, J., & Anderson Worden, E. (2017). Working through difficult pasts: Toward thick democracy and transitional justice in education. *Comparative Education*, 53(3), pag.313-332.

¹⁰⁷ Fraser, N. (2005). *Reframing justice*. Uitgeverij Van Gorcum. Pag.73

¹⁰⁸ Sommers, M., and P. Buckland. 2004. *Parallel Worlds: Rebuilding the Education system in Kosovo*. Paris: UNESCO

¹⁰⁹ Bush D., Saltarelli D. "Two faces of education in ethnic conflict" 2000.

come Degu¹¹⁰, si evidenzia infatti come l'istruzione sia fortemente legata alle cause profonde del conflitto, in quanto può perpetrare atteggiamenti di violenza, discriminazione, nazionalismo.

Per questi motivi, è necessario riformare il sistema verso un approccio che sia: da un lato trasformazionale, ovvero che si avvalga di una pedagogia che stimola l'apprendimento e sviluppa capacità di indagine critica, etica e contemplativa¹¹¹; dall'altro sensibile alla giustizia, cioè che adoperi un curriculum focalizzato sulla lente dei diritti umani. Le organizzazioni internazionali cercano, a tale scopo, di fornire un quadro laico, ma comunemente accettabile, per discutere di valori¹¹².

Ciò non è sempre facile, soprattutto perché questa pedagogia si situa in una fase specifica, cioè quando la violenza è cessata ma la stabilità è fragile e questo, in alcuni Paesi, può rendere ancora più complesso il processo di accettazione di determinati valori: ad esempio, in Afghanistan, l'istruzione alle ragazze è stata resa tollerabile alle famiglie solo dopo aver presentato loro un opuscolo in cui si mostravano i diritti umani nel Corano.¹¹³

Altri elementi fondamentali in questo approccio educativo sono: l'assegnazione di insegnanti e risorse alle diverse comunità linguistiche; le politiche di istruzione accelerata come forma di risarcimento per la mancanza di scolarizzazione del passato; un'istruzione più professionale per rendere gli studenti occupabili e dare impulso allo sviluppo economico.¹¹⁴

La priorità è quella di una scuola che sia alternativa alla violenza e, per raggiungere questo obiettivo, il modello da sviluppare non può prescindere da alcuni elementi essenziali. Innanzitutto, la riforma di giustizia sociale nel sistema scolastico si può

¹¹⁰ Degu, W. A. 2005. "Reforming Education." In *Postconflict Development: Meeting New Challenges*, edited by W. Verkoren and G. Junne, pag. 129–146. Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers.

¹¹¹ Snauwaert, D. (2011). Social justice and the philosophical foundations of critical peace education: Exploring Nussbaum, Sen, and Freire. *Journal of Peace Education*, 8(3), pag. 315-331.

¹¹² Davies, B. (2014). *Listening to children: Being and becoming*. Routledge.

¹¹³ Davies, L. (2016). The politics of peace education in post-conflict countries. *Unpublished manuscript*. Pag. 134.

¹¹⁴ Ivi, pag. 143.

realizzare attraverso l'attuazione delle 4 R: redistribuzione, riconoscimento, rappresentazione, e riconciliazione.¹¹⁵

La prima 'R' riguarda la redistribuzione, che costituisce un rimedio alle ingiustizie causate dalla ineguale distribuzione delle risorse e dalla mancanza di pari opportunità nei sistemi educativi. In questo campo, fondamentale è l'analisi delle riforme educative, per capire come le disuguaglianze orizzontali e verticali impattino su questo settore e come i diversi gruppi coinvolti nel conflitto ne siano influenzati.¹¹⁶

La seconda 'R' di riconoscimento, si riferisce alle possibili soluzioni alle ingiustizie legate alle disuguaglianze di status e spesso causate da discriminazioni culturali, etniche, linguistiche, di genere. Qui l'educazione gioca un ruolo rilevante nel riconoscere la diversità culturale e l'identità religiosa nei curriculum, ma anche nel promuovere un'educazione orientata al senso civico e comunitario. Preliminare a ogni corso curriculare è la promozione di un'educazione alla non-violenza: attraverso il divieto di punizioni corporali, oltre che di umiliazioni e molestie psicologiche agli studenti, introducendo codici di condotta nelle scuole e formando docenti e personale scolastico. Fondamentale è anche l'implementazione di corsi civici quali: quello di cittadinanza globale, che fornisce ai discenti competenze critiche per l'impegno civico e politico e che adotta il dialogo come mezzo costruttivo e pacifico per trovare una soluzione ai conflitti sociali;¹¹⁷ quello di cittadinanza politica, che si focalizza sullo sviluppo di un pensiero critico che metta in dubbio gli ideali sociali e rifiuta l'accettazione acritica delle verità, al fine di sviluppare "sogettività cittadine dinamiche"¹¹⁸; infine, quello di democratizzazione sociale, della "cittadinanza belligerante" come definita da Ben-Porath, che promuove l'inclusione sociale e sviluppa negli studenti l'idea di essere

¹¹⁵ Novelli, M., Lopes Cardozo, M., & Smith, A. (2015). A theoretical framework for analysing the contribution of education to sustainable peacebuilding: 4Rs in conflict-affected contexts.

¹¹⁶ Ibidem

¹¹⁷ Pherali, T. (2019). Theories and conceptual frameworks in education, conflict and peacebuilding. *Education and Conflict Review*, pag 124.

¹¹⁸ Davies, S. R. (2008). Constructing communication: Talking to scientists about talking to the public. *Science communication*, 29(4), pag. 413-434.

accomunati da un destino condiviso, rappresentato dall'uguale obiettivo di sviluppare e convivere nella medesima società.¹¹⁹

La terza 'R' di rappresentazione si riferisce alla disegua partecipazione dei cittadini ai processi decisionali, a causa dell'assenza di politiche a scale multiple che coinvolgano i diversi livelli coinvolti nella politica. In questo contesto si rileva l'importanza del coinvolgimento, nel processo decisionale e nella governance scolastica, di insegnanti, genitori e discenti e la propaganda delle libertà e dei diritti fondamentali¹²⁰.

La quarta 'R' di riconciliazione riguarda invece il processo cruciale per prevenire le ricadute negli scontri in una società post-conflitto. L'obiettivo da promuovere è definito da Lederach come paradossale perché da un lato "promuove un incontro con un passato doloroso", mentre dall'altro "cerca un futuro interdipendente e di pace".¹²¹ Fondamentale è quindi l'insegnamento del passato, ma soprattutto la promozione dell'idea di un cambiamento possibile nel presente e nel futuro; oltre che lo sviluppo di un livello di fiducia sia verticale, nella scuola e nel sistema educativo, che orizzontale, tra gruppi identitari differenti.

La riconciliazione infatti coinvolge una serie di attività molto varie come: risarcimenti, processi di giustizia e di perdono che coinvolgono l'intera comunità, fino a iniziative di guarigione sociale e psicologica. In questo ambito, lo studio della storia diventa il perno centrale degli strumenti, al fine di perpetrare la memoria e affrontare il passato in modo costruttivo. Il curriculum storico deve lavorare alla comprensione di come i diritti sono stati violati in passato e su cosa deve essere fatto per sostenerli in futuro, riportando alla luce eventi che hanno portato sofferenza ed esperienze dei più fragili nella società che spesso non sono i vincitori ma i succubi della guerra.¹²² Come afferma Fullinwider, c'è però bisogno di un

¹¹⁹ Tellegen, A., Ben-Porath, Y. S., Sellbom, M., Arbisi, P. A., McNulty, J. L., & Graham, J. R. (2006). Further evidence on the validity of the MMPI-2 Restructured Clinical (RC) scales: Addressing questions raised by Rogers, Sewell, Harrison, and Jordan and Nichols. *Journal of Personality Assessment*, 87(2), pag. 148-171.

¹²⁰ Ivi n.43 pag. 156

¹²¹ Lederach, J. P. (1997). *Sustainable reconciliation in divided societies*. Washington, DC: USIP.

¹²² Cole, J. (2007). *Napoleon's Egypt: Invading the Middle East*. St. Martin's Press.

passato che sia “utilizzabile”,¹²³ un passato in cui gli studenti possano trovare anche valori da prendere in eredità per la costruzione di un futuro positivo.

Un’educazione sensibile alla giustizia ha però anche una componente politica orientata alla promozione della democrazia: non solo intesa nella componente politica di suffragio universale e partecipazione, ma secondo una concezione più completa di protezione delle minoranze, difesa di diritti di genere e protezione della trasparenza e delle libertà fondamentali. Per questo, trasversale alle 4 ‘R’ è ciò che Connel definisce come “giustizia curricolare”, ovvero l’inclusione dei gruppi prima emarginati e il riconoscimento della diversità degli studenti e dei loro bisogni, al fine di rispettare e valorizzare le loro differenze.¹²⁴

Oltre alla scuola però, che rappresenta l’istituzione educativa formale, il ruolo dell’educazione si svolge anche in spazi e contesti informali, come musei, monumenti, cerimonie che perpetrano le memorie di ingiustizie passate per la costruzione di identità nazionali più pacifiche e orientate al cambiamento. Inoltre, fondamentali, anche gli spazi cosiddetti Non-formali come trasmissioni mediatiche e pubblicazioni governative, che mirano a informare il pubblico più vasto sui progressi e i risultati della giustizia di transizione¹²⁵.

Da ciò si evince come la sinergia tra giustizia di transizione ed educazione sia fondante per raggiungere una democrazia stabile e una pace positiva, attraverso una trasformazione sociale che lavori non solo dall’alto delle istituzioni, ma anche attraverso gli individui, per renderli più consapevoli, responsabili e attivi per il beneficio di se stessi e dell’intera comunità.

2.3 Le principali critiche al concetto di peacebuilding

Sul concetto di peacebuilding sono state sollevate diverse critiche.

¹²³ Fullinwider, R. K., & MacLean, D. (Eds.). (1996). *Public education in a multicultural society: Policy, theory, critique*. Cambridge University Press, pag 332

¹²⁴ Connel, R. (2012). Políticas da masculinidade.

¹²⁵ Levine, D. H., & Bishai, L. S. (2010). *Civic Education and Peacebuilding*: . US Institute of Peace.

Innanzitutto si rileva come gli scopi dell'educazione alla pace siano strettamente legati alla definizione del concetto di pace, che a sua volta non esiste se disgiunta dalla definizione di giustizia. Da qui si evince che stabilire cosa sia la giustizia è fondamentale per determinare una teoria di educazione alla pace.

Secondo la teoria dell'uguaglianza morale, ogni essere umano possiede un uguale valore intrinseco e un'uguale dignità in virtù della sua umanità. Tale uguaglianza morale non è guadagnata, ma è inerente all'uomo. Secondo Rosenfeld "Tutti gli individui sono moralmente uguali in quanto individui ... [e] hanno diritto a un'uguale autonomia e a un uguale rispetto come soggetti di scelta morale capaci di concepire e perseguire i loro rispettivi progetti di vita"¹²⁶; per Kant invece, questa dignità è un Imperativo categorico che afferma: "Agisci in modo da trattare sempre l'umanità, sia nella tua persona che in quella di un altro, mai semplicemente come un mezzo, ma sempre allo stesso tempo come un fine"¹²⁷. La nostra umanità comporta quindi che la dignità è inviolabile per una questione di giustizia. Tale convinzione non è solo un principio filosofico, ma un valore intrinseco nelle società democratiche e nella comunità internazionale, come si rileva anche nell'Articolo 1 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani: "Tutti gli esseri umani nascono liberi e uguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione e coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in uno spirito di fratellanza"¹²⁸.

La dignità umana è l'intuizione fondante della giustizia secondo Sen e Nussbaum. Per quest'ultimo "dovremmo trattare ognuno di loro come fine, come fonte di valore in quanto tale" e per fare ciò, ogni essere umano deve essere posto in grado di "vivere in modo veramente umano"¹²⁹. Inoltre, egli afferma che la socievolezza è un elemento centrale per perseguire la nostra umanità indipendentemente dalle

¹²⁶ Rosenfield, P. L. (1992). The potential of transdisciplinary research for sustaining and extending linkages between the health and social sciences. *Social science & medicine*, 35(11), pag. 1345

¹²⁷ Kant, A., & Strauss, B. (1964). Dissociation energies of diatomic molecules of the transition elements. II. Titanium, chromium, manganese, and cobalt. *The Journal of Chemical Physics*, 41(12), pag. 429.

¹²⁸ Assembly, U. G. (1948). Universal declaration of human rights. *UN General Assembly*, 302(2), art.1

¹²⁹ Nussbaum, M. (2000). Women's capabilities and social justice. *Journal of human development*, 1(2), pag. 219.

differenze culturali. Da tale pretesa morale discende che un insieme di doveri morali derivano dal riconoscimento di questa ‘‘umanità condivisa’’ e anche che ‘‘il diritto è implicito nell’idea di dignità umana’’¹³⁰. Ciò ci porta a dedurre che l’attrazione morale del valore della dignità è il fondamento della giustizia. Quindi, questo concetto poggia sul valore intrinseco di dignità come rivendicazione morale a sé stante.

Per quanto concerne l’orientamento della giustizia, secondo Sen la sua ricerca inizia a partire dalla consapevolezza che esistono casi di ingiustizie che dovrebbero, in senso morale, essere rimosse¹³¹. Da ciò si deduce che quello che muove la ricerca della giustizia non è un calcolo di tipo utilitaristico volto a massimizzare l’utilità aggregata, ma al contrario la maggiore preoccupazione morale riguarda proprio la qualità della vita dei singoli individui, che è minata da ingiustizie e oppressioni. Tale approccio vede la giustizia come strumento di realizzazione per il miglioramento della vita umana e richiede che le istituzioni svolgano un ruolo strumentale per il fine della prosperità umana. Egli infatti afferma: ‘‘dobbiamo cercare istituzioni che promuovono la giustizia, piuttosto che trattare le istituzioni come manifestazioni di giustizia’’¹³². Le riforme istituzionali sono quindi mezzi per realizzare il bene sociale e rimuovere l’ingiustizia in modo da assicurare ‘‘una vita dignitosa per tutti gli esseri umani’’¹³³. Questo tipo di orientamento alla giustizia come realizzazione è congruente con una teoria critica di educazione alla pace di Freire, la quale sostiene che esistono realtà sociali di dominazione e oppressione che impediscono agli individui di esprimere la propria umanità, disumanizzandoli, e per questo l’obiettivo principale è il ripristino di una giustizia sociale incentrata sulla realizzazione e sulle capacità¹³⁴, come espresso anche da Sen e Nussbaum.

L’idea dell’universalismo di concetti come pace, giustizia e diritti umani sono alla base dei sistemi di valori dell’ONU, in quanto rimandano alle dimensioni essenziali

¹³⁰ Nussbaum, Glover (1996) World Institute for Development Economics Research , pag. 96.

¹³¹ Stiglitz, J., Sen, A., & Fitoussi, J. P. (2009). *The measurement of economic performance and social progress revisited: reflections and overview* (No. 2009-33). Sciences Pag. 65.

¹³² Ivi, 72.

¹³³ Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of human development*, 7(3), pag. 350.

¹³⁴ Snauwaert, D. (2011). Social justice and the philosophical foundations of critical peace education: Exploring Nussbaum, Sen, and Freire. *Journal of Peace Education*, 8(3), pag. 315-331.

dell'uomo e della sua dignità e per questo sono fondanti della pratica dei diritti che l'organizzazione promuove fin dal suo fondamento.

È proprio l'universalismo di questi concetti che costituisce una delle critiche più diffuse verso le teorie del peacebuilding e di giustizia di transizione.

L'idea centrale oggetto di discussione è che la giustizia di transizione si applica quasi sempre a paesi non occidentali e in via di sviluppo a cui l'Occidente sembrerebbe "imporre" l'universalismo dei diritti umani¹³⁵.

Il workshop "Peace Research and (DE)Coloniality", tenutosi nel dicembre 2016 presso il Centro per la ricerca sulla pace e l'educazione alla pace della Alpen-Andria-University di Vienna, ha avuto proprio lo scopo di discutere i concetti di pace e giustizia di transizione spesso accusati di essere eurocentrici, occidentalisti ed elitari. Dal dibattito tra studiosi ed esperti del settore, si rileva che, piuttosto che trapiantare i concetti di diritti umani e riconciliazione, la ricerca sulla pace e i conflitti dovrebbe esaminare gli effetti di tali trasposizioni sulle società in questione e sulle loro idee su come costruire una società pacifica e prospera.¹³⁶

Secondo Sabaratnam bisogna puntare su un "impegno dialogico" sul potere e i suoi effetti, e lasciare che i soggetti della ricerca parlino per loro stessi, piuttosto che oggettivare loro e la loro cultura. Senza un riposizionamento critico, la ricerca di pace rischierebbe di perdere il suo aspetto 'positivo', per concentrarsi al contrario sulla fine del conflitto e sulla creazione di istituzioni che però, se imposte dall'alto, rischiano di essere precaria.¹³⁷

Per Nagy inoltre, la giustizia di transizione è spesso influenzata da quello che definisce come "paradigma legalista internazionale" che si concentra più sulla conformità dello stato di transizione alle norme umanitarie internazionali, piuttosto che alle componenti socioeconomiche e di genere che hanno causato il conflitto

¹³⁵ Nagy, R. (2008) Transitional Justice as Global Project: critical reflections. *Third world quarterly*. [Online] 29 (2), 275–289.

¹³⁶ Lottholz, P. Ph. D. Candidate. (2003) *Sociology*, 15(2), pag. 215-18.

¹³⁷ Sabaratnam, M. (2011) IR in dialogue... but can we change the subjects? A typology of decolonising strategies for the study of world politics. *Millennium* 39(3), pag.781-803.

violento e che generano discriminazione e povertà¹³⁸. Spesso infatti, vi è più attenzione alla violazione di diritti civili e politici, piuttosto che alla violenza strutturale che colpisce gli individui. Per Oomen le ragioni della preminenza del paradigma legalista risiedono nel fatto che il diritto è percepito come una garanzia sicura e universale di impegnarsi con altri Paesi.¹³⁹ Proprio per questo motivo, l'educazione al peacebuilding orientata verso i valori di giustizia ed equità sociale, deve diventare un pilastro fondante nel processo di transizione, al pari con l'azione legale e penale.

Ancora Nagy, ritiene che la giustizia di transizione tenda a porsi come una fase transitoria tra “un passato violento e un futuro pacifico e democratico”¹⁴⁰. Questo può essere problematico dal momento che può oscurare forme di violenza ed esclusione che si perpetrano tra le due fasi. Molto spesso infatti, nella realtà difficile di questi Paesi, proprio le forze dell'ordine attuano forme di violenza e violazione di diritti umani; inoltre la violenza domestica spesso non tende a diminuire ma al contrario, alcune ricerche dimostrano come situazioni di rischio contro donne e bambini aumentino nel periodo post-conflitto a causa spesso di stress post-traumatico o del senso di dislocazione, impotenza o anche per la disoccupazione, vissuto da padri e mariti dopo i conflitti.¹⁴¹

Infine, alcuni critici come Michael Pugh ritengono che il modello di peacebuilding imponga una forma di stato democratico, come mezzo di egemonia e forzatura occidentale allo scopo di “diffondere valori e norme dei mediatori di potere dominanti” verso i Paesi in via di sviluppo¹⁴². Questa critica si riferisce al modello liberale di democrazia e pace, che è stata a lungo il fondamento di azione anche di organizzazioni internazionali come l'ONU. In testi fondamentali di peacebuilding come l'Agenda for Peace di Boutros Ghali, la risoluzione della pace è infatti considerata come un progetto pluralista e multilaterale applicabile in ogni

¹³⁸ Ivi n.62 pag. 232.

¹³⁹ Oomen B. (2005), ‘Donor-driven justice and its discontents: the case of Rwanda’, *Development and Change*, 36 (5), pag. 890.

¹⁴⁰ Ivi n.62 pag. 229.

¹⁴¹ Duggan & AM Abushara (2006), ‘Reparation of sexual violence in democratic transitions: the search for gender justice’, in P de Greiff (ed), *The Handbook of Reparations*, Oxford: Oxford University Press, pag. 627.

¹⁴² Pugh, M. (2005). *The political economy of peacebuilding: a critical theory perspective. International journal of peace studies*, pag. 23

situazione di conflitto.¹⁴³ I teorici liberali come Roland Paris sostengono che le forme di governo democratiche sono adatte a gestire e mitigare i conflitti politici poiché ritengono che sia improbabile che due stati democratici entrino in guerra tra loro. Questo perché i cittadini democratici sono uniti da una fede pubblica e da una responsabilità critica che sovrasta le eventuali volontà belligeranti dei singoli leader e delle potenze militari. Il potere dei cittadini democratici, secondo l'autore, è superiore quello dello stato-nazione e, se ciò si trasla a livello globale, si deduce che i cittadini globali saranno la premessa per una pace sostenibile a livello universale.¹⁴⁴

Al contrario, Richmond ritiene che questo tipo di pace liberale contiene in sé i suoi presupposti di crisi, in quanto ha pretese standardizzate e universalistiche e si concentra sulle istituzioni di governo piuttosto che sulle esigenze locali, le quali molto spesso sono fondamentali nella gestione dei conflitti moderni, che sono di natura intrastatale.¹⁴⁵

Ma il modello liberale è oggi scarsamente utilizzato nella pratica dei programmi di Peace-building promossi dalle organizzazioni internazionali. Infatti tali iniziative tendono a evitare l'approccio universalistico, cercando invece di coinvolgere il più possibile attori della società civile e comunità locali, sia in una definizione culturalmente accettabile del concetto di pace e sviluppo, che nella progettazione di metodi e strumenti di azione, alimentando quindi l'idea di una "pace dal basso".¹⁴⁶

Lederach, in particolare, ha sottolineato come i cittadini si trasformino da destinatari dei processi di peacebuilding a risorse fondamentali per la sua

¹⁴³ Nakamura, K. (2006). International education for peace in higher education: Promoting cultures of peace in Japan. *Language and Culture: The Journal of the Institute for Language and Culture*, 10, pag. 1-27.

Paris, R. (2010). Saving liberal peacebuilding. *Review of international studies*, 36(2), pag. 337-365.

¹⁴⁴ Paris, R. (2010). Saving liberal peacebuilding. *Review of international studies*, 36(2), pag. 337-365

¹⁴⁵ Richmond, 'Beyond Liberal Peace? Responses to "Backsliding"', in Newman, Paris and Richmond (eds), *New Perspectives*.

¹⁴⁶ Selby, J. (2013). The myth of liberal peace-building. *Conflict, Security & Development*, 13(1), pag. 57-86.

costruzione.¹⁴⁷ Boulding inoltre aggiunge che ‘‘ogni gruppo sociale deve sviluppare le proprie strategie di risoluzione di conflitti, unicamente radicate nella cultura locale’’¹⁴⁸. Queste teorie sono state accolte anche dalle Nazioni Unite, tanto che il segretario generale Kofi Annan afferma che un approccio che costruisca la capacità locale è l’unico in grado di risolvere i conflitti¹⁴⁹.

Si evince, in sostanza, che la nuova generazione di sforzi al peacebuilding aderisce ancora alla nozione di pace liberale, in quanto promuove processi di democratizzazione e diritti umani, ma l’approccio è più locale e partecipativo¹⁵⁰.

Da questi discorsi e per rispondere in maniera efficace alle critiche mosse, si evidenzia che l’educazione, e in particolare il modello critico alla pace, diventa pilastro centrale dei processi di peacebuilding poiché permette di creare spazi e possibilità di dialogo, socializzazione e responsabilizzazione dei cittadini verso un futuro di ricostruzione e sviluppo orientato al paradigma della pace.

¹⁴⁷ Lederach, J. P. (1997). *Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies*. Washington, DC: US Institute of Peace Press, pag. 112

¹⁴⁸ Boulding, E. (1988). Image and action in peace building. *Journal of Social Issues*, 44(2), pag.17

¹⁴⁹ Annan, K. (2016). Learning the lessons of peacebuilding. In *Peacemaking in the twenty-first century* (pp. 100-108). Manchester University Press.

¹⁵⁰ Leonardsson, H. & Rudd, G. (2015) The ‘local turn’ in peacebuilding: a literature review of effective and emancipatory local peacebuilding. *Third world quarterly*. [Online] 36 (5), pag. 825–839

3.Casi studio di programmi di educazione al Peacebuilding

Uno studio econometrico condotto da Collier dimostra che oltre il 40% dei Paesi coinvolti in un conflitto rischiano di ricadere negli scontri dopo il primo decennio di pace postbellica e, che tale pericolo, scende di circa un punto percentuale per ogni anno di pace¹⁵¹.

Per questi motivi, una delle sfide principali dei programmi di pace è quella di affrontare le possibili ricadute che le società post-conflitto tendono a vivere e, al contrario, tentare di porre le condizioni politiche, economiche e sociali che portino a stabilità e sviluppo.

In questo capitolo si pone il focus sull'analisi di due stati africani (Sierra Leone e Liberia) coinvolti in conflitti intra-statali e sui programmi di peacebuilding e di educazione alla pace attuati dall'ONU e dalle sue agenzie specializzate. Il diverso contesto in cui questi piani sono stati implementati e il differente approccio del

¹⁵¹ Collier, P. (2000). Economic Causes of Civil Conflict and their Implications for Policy. World Bank.

governo e della popolazione nei loro confronti, hanno determinato il successo o il fallimento del processo di costruzione alla pace.

Ciò che emerge dallo studio dei casi è che i programmi di peacebuilding non possono prescindere dal coinvolgimento nazionale e locale, dal contributo dei giovani e dal rispetto delle specifiche tradizioni culturali e sociali in cui sono inseriti.

3.1 Il caso della Sierra Leone

Il conflitto in Sierra Leone si protrae tra il 1991 e il 2002 ed è attribuito al fallimento del sistema politico che, limitando le pratiche democratiche porta alla dittatura monopartitica dell'All People's Congress (APC) al potere dal 1968 e a decenni di corruzione, violenza politica e violazioni di diritti umani.

Per questo, nel marzo del 1991, il colpo di stato del Revolutionary United Front (RUF) guidato dal caporale dell'esercito Foday Sankoh, portò allo scoppio di una guerra civile molto cruenta e pervasiva, che causò la paralisi delle relazioni socio-culturali dell'intera comunità attraverso reclutamenti forzati e violenze sessuali perpetrate dal RUF e i suoi combattenti¹⁵².

Dopo diversi negoziati di pace falliti, il 7 luglio 1999 viene firmato l'accordo di pace di Lomé a cui segue una parziale cessazione delle ostilità e una trasformazione del RUF in partito politico. Viene inoltre stabilita la creazione di una commissione per la verità e la riconciliazione e l'istituzione di una commissione per la gestione delle risorse nazionali.

Nonostante ciò, le ostilità non cessano fino all'intervento delle forze di pace dell'ONU e delle truppe militari britanniche, che conducono all'arresto del leader del RUF Foday Sankoh nel 2000 e alla cessazione definitiva degli scontri il 18 gennaio 2002.

Il conflitto in Sierra Leone, come molti di quelli avvenuti in Africa nello stesso periodo, è definito "guerra sporca" o "nuova guerra": un tipo di scontro, emerso dopo la fine della Guerra Fredda, prevalentemente intra-statale e combattuto con brutalità, attraverso l'uso di armi leggere e di bassa tecnologia¹⁵³.

Il bilancio post-bellico è drammatico: circa 75 mila sono morti a causa degli scontri e più della metà della popolazione è stata sfollata. Il Rapporto sullo sviluppo umano del Fondo delle Nazioni Unite per la Popolazione (UNDP) stima una diminuzione del reddito di circa il 50%, oltre che un accesso limitato o nullo all'istruzione per oltre il 70% della popolazione in età scolare¹⁵⁴.

Centinaia di istituzioni educative sono state distrutte durante gli scontri e da misurazioni effettuate dalla Banca Mondiale risulta che nel 2001 solo il 13% delle scuole era utilizzabile¹⁵⁵. Anche i bambini sono stati vittime di conflitti tra morti, mutilati, sfollati o reclutati come soldati.

¹⁵² Summerfield Derek. (1999). "A Critique of Seven Assumptions behind Psychological Trauma Programmes in War-affected Areas." *Social Sciences and Medicine* 48: pag. 1449-62.

¹⁵³ Gberie, Lansana. (2005). *A Dirty War in West Africa: The RUF and the destruction of Sierra Leone*, Indiana University Press, Bloomington, Indiana.

¹⁵⁴ United Nations Children's Fund. (2009). 'Annual Report', UNICEF Sierra Leone, Freetown.

¹⁵⁵ World Bank and Ministry of Education, Science and Technology, (2006) 'Education in Sierra Leone: Present challenges, future opportunities', Working Draft, Africa Region Human Development Working Paper Series, Freetown.

Un'analisi delle cause profonde del conflitto ha evidenziato che i ribelli del RUF sono stati guidati prevalentemente da intenti criminali e di acquisizione delle materie prime, quindi da motivi di "avidità", piuttosto che dal bisogno di ridistribuire le risorse nel Paese, quindi da "lamentele" nei confronti del precedente regime¹⁵⁶.

Tale constatazione è fondamentale per comprendere l'inquadramento politico e il conseguente approccio da attuare nell'ambiente post-conflitto: si denota la realizzazione di un "approccio di pace"¹⁵⁷ per cui le questioni di sicurezza, democrazia e mercato sono prioritarie in termini di risorse, energia ed enfasi per una stabilità a lungo termine. Per questo, il programma di disarmo, smobilitazione e reintegrazione(DDR) adotta un approccio di Security First secondo cui "prima di potersi impegnare in modo sostenibile nello sviluppo, deve essere stabilito un livello base di sicurezza. Un ambiente sicuro garantirà che gli sforzi di sviluppo siano meno interrotti o deviati dai conflitti e che la stabilità attiri gli investitori che sarebbero altrimenti dissuasi dalla volatilità. In questo modo, la sicurezza è una precondizione di sviluppo"¹⁵⁸.

Come risultato, le missioni ONU si sono concentrate sulla restaurazione del potere precedente anche se in forma democratica, trascurando, almeno nelle prime fasi, la questione delle disuguaglianze economiche e sociali. Dal punto di vista delle teorie di Galtung dunque, un approccio di "pace negativa" prevale e precede quello di "pace positiva", secondo un modello "a cascata" per cui dal primo discenderebbe il secondo¹⁵⁹.

Ciò porta la Sierra Leone ad essere considerata come un esempio di successo del modello di peacebuilding liberale, in quanto nel 2007 e nel 2012 è stata oggetto di elezioni relativamente pacifiche ed ha avuto uno dei tassi di crescita economica più alti di tutta l'Africa sub-sahariana, grazie allo sviluppo incredibile dell'industria estrattiva mineraria sulla base di investimenti di aziende internazionali¹⁶⁰.

Nonostante gli aspetti positivi però, si è evidenziato come questo modello trascuri di affrontare le cause profonde del conflitto come la giustizia, la disuguaglianza sociale e l'agenzia locale, che risultano fattori strutturali di forte rischio per il raggiungimento di una pace sostenibile¹⁶¹.

Innanzitutto, si nota come il piano di Security First non abbia portato, come sperato, ad una attenuazione della povertà diffusa e ad un processo di redistribuzione della ricchezza¹⁶². In secondo luogo, le operazioni di pace liberale sono state più orientate

¹⁵⁶ Collier, Paul. (2000). 'Doing Well out of War: An economic perspective', in Greed and Grievance: Economic agendas in civil wars, edited by Mats R. Berdal and David M. Malone, Lynne Rienner.

¹⁵⁷ Paris, Roland. (24 May 2004). At War's End: Building peace after civil conflict', Cambridge University Press, Cambridge, UK.

¹⁵⁸ Denney, Lisa. (February 2011) 'Reducing Poverty with Teargas and Batons: The security-development nexus in Sierra Leone', African Affairs, vol. 110, no. 439, pag.. 275-294.

¹⁵⁹ Castañeda c., (16 September 2009). Carla, 'How Liberal Peacebuilding May be Failing Sierra Leone', Review of African Political Economy, vol. 36, no. 120, pp. 235-251.

¹⁶⁰ African Development Bank Group, OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) Development Centre, and UNDP (United Nations Development Programme). 2017. African Economic Outlook 2017: Entrepreneurship and Industrialisation. Paris: OECD.

¹⁶¹ Richmond, Oliver. (2012). A Post-Liberal Peace. London: Routledge.

¹⁶² Castañeda, Carla. (2009). "How liberal peacebuilding may be failing Sierra Leone." Review of African Political Economy 36 (120): pag. 235-251.

verso il soddisfacimento degli obiettivi internazionali, piuttosto che di quelli delle popolazioni locali che richiedevano un miglioramento nella fornitura dei servizi sociali¹⁶³, tanto che vi è un diffuso risentimento da parte dei sierraleonesi nei confronti delle compagnie internazionali, accusate di espropriare le ricchezze minerarie del Paese con pochi benefici per i cittadini.

Infine, è stata posta poca attenzione al problema dell'occupazione giovanile. La realtà lavorativa è infatti ancora dominata da due processi: la connectocrazia, ovvero relazioni sociali o economiche importanti al fine di poter assumere una posizione lavorativa di rilievo e fare carriera; e la figura del *Sababu*, descritto da Enria come "una persona utile in grado di ridistribuire le risorse, compreso l'accesso alle opportunità di lavoro, all'interno delle sue reti"¹⁶⁴. L'incapacità di entrare nel circolo di un Sababu è la causa principale di impossibilità di raggiungere un'occupazione degna. Queste condizioni creano nei giovani una grande sfiducia nel governo e nel suo potenziale trasformativo e generano un disinteresse politico diffuso¹⁶⁵.

Tutti questi fattori portano ad un forte sentimento di sfiducia da parte della popolazione nei confronti dello stato¹⁶⁶.

Da ciò è emersa un'analisi che ha portato alla constatazione che le dinamiche del conflitto sono guidate da disuguaglianze di accesso a potere, risorse e opportunità, che potrebbero portare ad una recrudescenza del conflitto. I problemi strutturali includono il patrimonialismo e il clientelismo all'interno del governo e dei processi democratici, la povertà radicata, l'accesso limitato all'istruzione e alla sanità nelle aree rurali e provinciali, la disoccupazione giovanile di massa¹⁶⁷. È da questi fattori che bisogna costruire un curriculum educativo che porti ad una pace positiva e sostenibile.

Da ciò discende che, inizialmente, anche l'educazione appare una componente marginale del quadro di ricostruzione, seppur sia un problema centrale nella società, tanto che le richieste di un sistema più equo sono considerate tra le cause dello scoppio delle tensioni e, dopo la guerra, è diffusa tra i rimpatriati la convinzione che essa sia essenziale per la ripresa e lo sviluppo nazionale. Si comprende perciò la necessità di ripristinare un migliore equilibrio tra pace positiva e negativa e di promuovere un peacebuilding sostenibile che sfrutti il ruolo dell'educazione come veicolo di mobilità sociale e riduzione delle disuguaglianze¹⁶⁸.

¹⁶³ Cubitt, P. Christine. (2011). "Employment in Sierra Leone: What happened to post-conflict job creation?" *African Security Review* 20 (1): pag. 2-14

¹⁶⁴ Enria, L. (2015). "Love and Betrayal: The Political Economy of Youth Violence in Post-War Sierra Leone." *Journal of Modern African Studies* 53 (4): 637-660

¹⁶⁵ Van der Veen, R., & Datzberger, S. (2022). The peacebuilding potential of technical and vocational education and training programmes in post-conflict Sierra Leone. *Journal of Education Policy*, 37(1), pag. 126-144.

¹⁶⁶ Drew, Elizabeth, and Alexander Ramsbotham. (2012). "Conclusion: Consolidating peace." *Accord: an International Review of Peace Initiatives* 23: pag. 60-63.

¹⁶⁷ Higgins, S., & Novelli, M. (2018). The potential and pitfalls of peace education: a cultural political economy analysis of the emerging issues teacher education curriculum in Sierra Leone. *Asian Journal of Peacebuilding*, 6.

¹⁶⁸ Novelli, M., & Higgins, S. (2017). The violence of peace and the role of education: Insights from Sierra Leone. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(1), pag. 32-45.

Il ruolo attribuito all'educazione nelle fasi della ricostruzione è soprattutto legato all'idea di un risarcimento sociale, piuttosto che come veicolo funzionale a combattere le cause di fondo del conflitto o come agente di trasformazione della comunità. Inoltre, le agenzie ONU e i donatori bilaterali hanno contribuito al suo finanziamento in maniera autonoma rispetto ai processi di peacebuilding e in misura insufficiente rispetto alle reali esigenze¹⁶⁹.

Dopo la guerra, molti giovani combattenti sono stati ostracizzati dalle loro famiglie e comunità o si sono rifiutati di ritornare a casa per paura di essere vittimizzati¹⁷⁰. Inoltre, quando si è trattato della loro reintegrazione, i mediatori di pace erano più interessati alla raccolta fisica delle armi, che alla riabilitazione psico -sociale della popolazione attraverso l'educazione. Ciò ha portato questi ragazzi ad essere emarginati dalla società¹⁷¹.

Durante il conflitto, enti internazionali come l'UNICEF si sono concentrati in particolare sulla fornitura di servizi scolastici che dessero agli studenti un senso di normalità e una tregua dai traumi quotidiani della guerra grazie a un kit denominato "School in a box" che cercava di far fronte alla distruzione delle strutture scolastiche attraverso la fornitura di materiali scolastici essenziali per svolgere le lezioni di base. Lo scopo principale non era la scolarizzazione, ma la garanzia di un rifugio sicuro per i bambini e i ragazzi¹⁷².

Nell'immediato dopoguerra(2001-7), la priorità fondamentale nel settore dell'istruzione ha riguardato la ricostruzione delle strutture educative e la formazione professionale dei giovani attraverso il programma di "Complementary Rapid Education for Primary Schools"(CREPS), che prevedeva corsi accelerati di educazione che davano priorità alla componente manuale, ma senza trascurare l'aspetto formale e psico-sociale, per fornire ai bambini gli strumenti necessari per affrontare il trauma¹⁷³.

Il problema principale di questo progetto era legato al fatto che fosse un sistema parallelo a quello di istruzione pubblica formale e quindi molti bambini ne erano esclusi, oltre a essere anche molto dispendioso e non sostenibile a lungo termine.

Contributi di rilievo derivano da progetti come "School building and reconstruction programmes" per la ricostruzione degli edifici scolastici distrutti dal conflitti e dal programma "Formal Primary Education" (FPE) che, nel 2001, attua una politica di accesso universale gratuito agli istituti di formazione primaria, finanziata dal governo e da organizzazioni internazionali¹⁷⁴.

Il limite di queste iniziative risiede nella scarsità delle risorse disponibili e nella mancanza di pianificazione e previsione di progetti futuri, che hanno portato molte strutture a rimanere incomplete o rischiose dal punto di vista strutturale.

¹⁶⁹ UNICEF.(October 2011).The role of education in Pecebuilding Case study: Sierra Leone pag.10-12

¹⁷⁰ Hoffman, Danny. (2011). The War Machines: Young Men and Violence in Sierra Leone and Liberia. Durham, NC: Duke University Press.

¹⁷¹ Kapuwa, B. P. (2021) Peace Education in State Building: Towards a Better Understanding of Post-War Sierra Leone. *Open journal of social sciences*. [Online] 9 (9), pag. 71–81.

¹⁷² Novelli, M., & Smith, A. (2011). The role of education in peacebuilding: A synthesis report of findings from Lebanon, Nepal and Sierra Leone, pag.23.

¹⁷³ Ivi, n.14, pag.28.

¹⁷⁴ Ivi, n.14 pag.36.

Nel medio termine, a partire dal 2007, l'enfasi si è spostata sulla qualità dell'istruzione e, in particolare, sulla relazione tra sistemi formativi e sviluppo internazionale, secondo gli obiettivi di riduzione della povertà dei "Poverty Reduction Strategy Papers" presentati dalla Banca Mondiale nel 2001.

Nel 2007 è stato lanciato l'"Education Sector Plan" (2007-15) con il sostegno dell'UNICEF. Il piano prende innanzitutto atto degli ostacoli principali che il settore educativo affronta nella fase post-conflitto, come: la mancanza di insegnanti formati e qualificati; gli alti costi del sistema educativo in espansione nella fase di ricostruzione; gli alti costi dei programmi di istruzione gratuita; questioni di genere e di disuguaglianze sociali e geografiche; coordinamento tra uffici locali e nazionali; la lotta alla corruzione nella gestione scolastica.

Dalla definizione delle problematiche, si delineano le strategie principali, come: la costruzione di infrastrutture e la formazione adeguata degli insegnanti; la revisione curricolare alla luce dei bisogni dei singoli, della comunità e della nazione; l'introduzione di una sensibilizzazione sulle disuguaglianze e sulle violenze di genere; l'abbattimento delle barriere sociali che impediscono ad alcuni bambini di accedere alla scuola; il supporto a sostegno dell'istruzione superiore come mezzo essenziale per la formazione di futuri funzionari e tecnici specializzati; la promozione del processo di decentralizzazione.

Nonostante le intenzioni, nella pratica, le condizioni delle classi rimangono scarse, i materiali didattici insufficienti, gli insegnanti sotto qualificati, e infine, se da un lato molti più studenti accedono all'istruzione primaria, sono pochi quelli che continuano il proprio percorso a causa dei costi che ancora esistono. Persistono quindi grandi disparità a livello di accesso e rendimento in base al sesso, alla zona di residenza e alle possibilità familiari¹⁷⁵.

Lo staff dell'UNICEF continua a operare nel Paese, agendo principalmente su tre livelli: iniziative di partecipazione comunitaria attraverso la promozione di comitati di gestione della scuola, il sostegno alla decentralizzazione, il monitoraggio e la sensibilizzazione su temi sociali; iniziative di sostegno istituzionali in particolare con programmi di formazione di insegnanti; sostegno al Ministero dell'educazione attraverso raccolta dati e pianificazione di curriculum innovativi, oltre che finanziamenti ai programmi di peacebuilding¹⁷⁶. Tuttavia, questi programmi sono molto generali e astratti e non si concretizzano in un approccio concertato di analisi del conflitto e costruzione della pace.

L'attività più importante svolta dall'UNICEF nel campo del peacebuilding riguarda la formazione di insegnanti qualificati, ritenuti fondamentali nel loro ruolo di plasmare le menti e le idee dei giovani. Oltre a ciò, prioritaria è anche la garanzia di una loro equilibrata rappresentanza di genere, per trasmettere il messaggio della parità di diritti tra i ragazzi. Nonostante ciò, spesso i corsi di formazione hanno una durata troppo limitata e gli incentivi economici al lavoro sono scarsi, specialmente nelle aree rurali¹⁷⁷.

¹⁷⁵ UNICEF. (October 2011). "The role of education in Peacebuilding, Case study Sierra Leone [online], pag. 45-56.

¹⁷⁶ Ivi, pag. 68.

¹⁷⁷ Amman, J., & O'Donnell, J. (2011). The Sierra Leone teachers union: labor in a post-conflict society. *WorkingUSA*, 14(1), pag. 57-61.

Ci si rende perciò conto che, per affrontare concretamente le disuguaglianze esistenti nella società, bisogna prioritariamente affrontare i problemi strutturali che la affliggono.

Per questo motivo risulta necessario rivalutare le strategie di peacebuilding, ponendo al centro il ruolo dell'istruzione come mezzo indispensabile per la promozione della pace, la sensibilizzazione e responsabilizzazione del popolo verso la partecipazione e l'iniziativa politica. Tale lavoro può contribuire al raggiungimento e mantenimento della stabilità socio-culturale interna al Paese.

Da queste premesse si sviluppa un piano di peace-building fondato sulla collaborazione tra agenzie locali e internazionali e attraverso il coinvolgimento della comunità locale nello sforzo di sviluppo nazionale. Inoltre, mentre nel breve termine l'educazione alla pace ha soprattutto un effetto indiretto attraverso la formazione di insegnanti e leader orientati a un approccio di peacebuilding, nel lungo termine essa è orientata alla diffusione di valori e al cambiamento degli atteggiamenti sociali¹⁷⁸.

Anche nell'ambito della diffusione dei diritti umani si comprende che essi "non devono essere intesi come l'abbraccio di una preesistente dottrina globale dei diritti, ma piuttosto come un aspetto di rinnovamento sociale locale, ma corretto e modellato dall'esperienza di guerra"¹⁷⁹. I diritti devono perciò operare al di fuori degli imperativi universalizzanti degli strumenti legali delle Nazioni Unite, per essere vissuti più come intuizioni che illuminano le esperienze quotidiane e storicamente compatibili.

Ad esempio, uno studio sull'attivismo sociale del dopoguerra tra i giovani della regione agricola del Kono, evidenzia la loro ricerca di diritti sociali ed economici attraverso il rifiuto dei valori tradizionali di deferenza ai padroni verso una difesa dallo sfruttamento delle compagnie internazionali l'interesse e una riaffermazione delle pratiche di agricoltura collettiva¹⁸⁰.

Ciò vale anche per il curriculum di democrazia ed educazione civica, che si basa sempre su caratteristiche specifiche della politica regionale e identitaria, piuttosto che da generici ideali democratici.

In questo processo, fondamentale è il ruolo degli insegnanti per promuovere un cambiamento attitudinale e comportamentale dei sierraleonesi, da atteggiamenti distruttivi verso quelli costruttivi di identità e riconoscimento nazionale¹⁸¹.

Nello specifico, le scuole si sono concentrate su quattro aree fondamentali: il comportamento e la disciplina, con approcci sempre rispettoso del bambino e dei suoi bisogni; l'orientamento di ogni disciplina accademica e di tutti gli insegnanti

¹⁷⁸ Lahai, J. I. & Ware, H. (2013) Educating for Peace: The Sociocultural Dimensions of Grassroots Peace Education as a Tool for National Reconciliation and Social Forgetting in Sierra Leone. *African conflict and peacebuilding review*. [Online] 3 (2), pag. 69–90.

¹⁷⁹ Archibald, Steven, and Paul Richards. (2002). "Converts to human rights? Popular debate about war and justice in rural central Sierra Leone." *Africa* 72 (3):pag. 340

¹⁸⁰ Fanthorpe, Richard, and Roy Maconachie. (2010). "Beyond the 'crisis of youth'? Mining, farming, and civil society in post-war Sierra Leone." *African Affairs* 109 (435):pag. 251- 272.

¹⁸¹ UNICEF (United Nations Children's Fund). (2008b). "Emerging Issues resource book Distance Education Second Year Modules 3 & 4.

coinvolti al fine della costruzione di una ‘‘Sierra Leone piú pacifica’’¹⁸²; la promozione della partecipazione democratica nelle classi e nell’intera struttura scolastica, attraverso la creazione di consigli studenteschi rappresentativi; l’adozione di tecniche di insegnamento orientate al dialogo e alla collaborazione tra alunni grazie ad attività di gruppo e *peer to peer*. Oltre a ciò, sono state proposte diverse iniziative per collegare la scuola alla comunità e viceversa¹⁸³.

I piani di educazione alla pace implementati localmente, hanno aiutato molti a ricordare il passato e perdonare le violenze. Ciò non si può dire invece dei processi legali di giustizia di transizione come la Commissione per la Verità e la Riconciliazione o il Tribunale per i crimini di guerra, considerati troppo lontani dai bisogni concreti delle persone, inefficaci ad affrontare i traumi psicologici degli individui e di durata troppo limitata (inferiore ai cinque anni) per promuovere un reale processo di guarigione e riconciliazione¹⁸⁴.

Per comprendere i programmi di educazione alla pace nel Paese, è necessario anche considerare che, alla fine della guerra, prevaleva un forte desiderio di vendetta, oltre che una paura diffusa tra le vittime di abusi di vivere in quartieri popolati da ex combattenti. Come afferma Samura infatti ‘‘la guerra ha distrutto vite e sogni, ma si è lasciata alle spalle atteggiamenti violenti nella vita quotidiana delle persone’’¹⁸⁵. Inoltre, è da tenere in considerazione il fatto che le aule scolastiche sono spesso percepite come luoghi di stampo occidentale¹⁸⁶ e per questo, al fine di ottenere un maggior coinvolgimento sociale possibile, si investe anche in azioni locali e comunitarie svolte nelle istituzioni culturali tradizionali.

Tra queste vi sono le narrazioni di tipo magico e religioso raccontate dai cantastorie che, se durante la guerra, sono state uno strumento importante per ottenere il sostegno sociale alla lotta armata, dopo il conflitto sono al contrario mezzi per la formazione di valori condivisi e la comprensione e interpretazione degli eventi storici, al fine di ricostruire la pace attraverso il perdono e l’oblio.

Un esempio in questo senso è rappresentato dalla credenza, diffusasi nelle aree rurali, che la guerra sia accaduta per volere di spiriti cattivi, che possono essere combattuti solo attraverso il perdono e la riconciliazione, perpetrati con gesti (come l’unione delle mani) e narrazioni di pace ai giovani. Inoltre, si è notato che la parola riconciliazione non è presente nel vocabolario sierraleonese e i suoi cittadini faticano a comprenderne il significato di fondo. Pertanto, per permettere loro di capire il senso di questo termine, tre concetti interconnessi sono stati introdotti: cuore freddo-cuore caldo; dichiarazione collettiva; oblio. Secondo Johanna Boersch-Supan, gli abitanti della Sierra Leone credono infatti che la mente umana sia il

¹⁸² Montague, D. (2002). Business of War and the Prospects for Peace in Sierra Leone, *The. Brown J. World Aff.*, 9

¹⁸³ Bretherton, D., Weston, J., and Zbar, V. (2003). Peace education in a post-conflict environment: The case of Sierra Leone. *Prospects*, 33(2), 219-230.

¹⁸⁴ Shaw, Rosalind. (2005). *Rethinking Truth and Reconciliation Commissions. Lessons from Sierra Leone*. Washington, DC: United States Institute of Peace.
<http://www.usip.org/pubs/specialreports/sr130.pdf> (accessed March 21, 2012).

¹⁸⁵ Samura, Fatmata. (2012). ‘‘Peace Education: A Critical Post-War Reconstruction Tool in Sierra Leone.’’ <http://ww.e-ir.info/2012/05/02/peace-education-inSierra-Leone/> (accessed May 20, 2012).

¹⁸⁶ Shepler, S. (2014). *Childhood Deployed Remaking Child Soldiers in Sierra Leone*. New York: New YorkUniversity Press.

centro dei sentimenti espressivi e in particolare il suo “lato caldo” sia deputato a emozioni forti come la rabbia che scatena la violenza; mentre il lato freddo della mente è quello che permette alle persone di cambiare, ma solo se agiscono insieme. Di conseguenza, risulta necessario il recupero delle relazioni comunitari e dei valori condivisi per permettere la trasformazione delle emozioni violente in valori condivisi e di perdono¹⁸⁷. Queste pratiche sono state diffuse anche nelle scuole, per dare un senso di continuità alle azioni comunitarie. I risultati di queste attività sono stati molto positivi in termini di empowerment delle persone, alimentando una coscientizzazione culturale che ha permesso all’intera comunità di memorizzare il passato e trasformare il presente in maniera positiva. L’idea di fondo è che la solidarietà nella commemorazione sociale della sofferenza collettiva, permette di interconnettere tutte le esperienze individuali e di formare valori intorno alle nozioni di guerra, pace e perdono¹⁸⁸.

Tra le attività comunitarie si denotano anche alcune iniziative condotte attraverso strumenti radiofonici e mass-media per trasmettere messaggi di cambiamento sociale in tema di diritti delle donne, istruzione primaria e universale, giustizia sociale e sostenibilità. Il risultato ottenuto è stato particolarmente proficuo e ha effettivamente contribuito ad aiutare le persone a combattere e superare gli stereotipi culturali¹⁸⁹.

Recentemente, nel 2018, la nuova presidenza di Julius Maada Bio ha promesso di combattere la corruzione e portare a un radicale cambiamento politico, sociale ed economico. A partire dal 2019 il governo ha stanziato il 21% della spesa pubblica totale al settore dell’istruzione, con lo scopo di renderla gratuita, equa e universale a tutti i livelli¹⁹⁰. Sono state anche introdotte iniziative volte allo sviluppo economico del Paese come attività di alfabetizzazione tecnologica e informatica, educazione agro-economica nelle zone rurali, incentivi alla formazione professionale e terziaria delle donne attraverso sovvenzioni del governo e di organizzazioni internazionali e non governative¹⁹¹.

3.2 Il caso della Liberia

La Guerra civile liberiana ha origine dal contesto politico, economico e sociale del Paese negli anni Ottanta. Nel 1980, in particolare, un colpo di stato militare, guidato dal sergente Samuel Doe, da un lato pone fine a più di un secolo di dominio libero-americano, ma dall’altro non riesce ad affrontare l’esclusione socio-economica vissuta dalla maggioranza della popolazione. Il regime che ne consegue si caratterizza per atti di repressione e corruzione, che portano ben presto ad un

¹⁸⁷ Boerch-Supan, Johanna. (2009). What the Communities Say: The Crossroads between Integration and Reconciliation: What Can Be Learned from the Sierra Leonean Experience? CRISE Working Paper No. 63. Centre for Research on Inequality, Human Security and Ethnicity.

¹⁸⁸ Lahai, J. I. & Ware, H. (2013) Educating for Peace: The Sociocultural Dimensions of Grassroots Peace Education as a Tool for National Reconciliation and Social Forgetting in Sierra Leone. *African conflict and peacebuilding review*. [Online] 3 (2), pag.74.

¹⁸⁹ Ivi n.38 , pag. 80-82.

¹⁹⁰ Keili, A. (2018). “Sierra Leone’s Finance Minister’s Balancing Act on a Trapeze – The 2019 Budget.” *The Sierra Leone Telegraph*.

¹⁹¹ Lahai, J. I. (2015) From Discontinuity to Continuity: Tertiary Education Institutions, Conflict and Peacebuilding in Sierra Leone. *Peace and change*. [Online] 40 (3), pag. 313–338.

ulteriore declino economico dello stato. Di fronte alla crescita dell'opposizione popolare al governo e alle pressioni esterne, in particolare degli Stati Uniti, nel 1985 vengono organizzate delle elezioni parlamentari e presidenziali, che sono fortemente accusate di essere corrotte in favore del presidente in carica Samuel Doe, che intensifica la violenza nei confronti di ogni forma di presunta resistenza. Ciò aumenta ancora di più il malessere civile fino allo scoppio della ribellione armata nel 1989 guidata da Charles Taylor, che culmina in una brutale guerra civile conclusasi solo nel 1997, con l'elezione di Taylor a capo dello stato.

Con il nuovo governo non terminano le oppressioni, poiché il neo-regime adotta un atteggiamento ostile nei confronti dei gruppi della società civile, accusati di minacciare l'autorità statale. Per questo, molti membri di organizzazioni non governative sono vittime di arresti arbitrari, detenzioni illegali e intimidazioni e anche alcuni media sono censurati per la trasmissione di notizie contrarie alla sicurezza nazionale¹⁹².

Per questi motivi, in Liberia, la società civile si pone come obiettivi fondamentali il consolidamento democratico, la costruzione della pace e la riconciliazione. Alcuni gruppi, come il Center for Law and Human Rights Education (CLHRE), sono molto attivi nella difesa dei diritti umani e nell'assistenza legale delle vittime di loro violazioni, entrando spesso in collisione con il governo liberiano. Per operare, si avvalgono soprattutto di aiuti esterni e ciò li rende fortemente dipendenti dal sostegno dei finanziatori, riducendo di molto le possibilità il successo della loro azione. Nonostante questo, hanno avuto un ruolo fondamentale nella sensibilizzazione dell'opinione pubblica ai temi dei diritti e della democrazia. Anche gruppi di studenti universitari sono molto attivi nell'ambito della trasformazione democratica del Paese e si scontrano con il governo e la polizia per affermare i valori politici e sociali come diritti universali¹⁹³.

Oltre alle organizzazioni civili interne, anche la comunità internazionale, e in particolare le Nazioni Unite, hanno cercato di operare per la costruzione della pace nel Paese. Tuttavia, il livello di assistenza dell'ONU è stato in gran parte influenzato dal coinvolgimento della Liberia nella guerra civile in Sierra Leone che ha procurato nel 2001 pesanti sanzioni economiche, militari e di viaggio al regime guidato da Taylor, che ha sfruttato la situazione per convogliare l'odio popolare verso gli enti internazionali.

Inoltre, l'azione dell'ONU e in particolare dell'Ufficio delle Nazioni Unite per il Peacebuilding in Liberia (UNOL) è stata spesso oggetto di critiche da parte dei liberiani, che l'hanno accusata di aver insistito sul progresso democratico del Paese subito dopo il conflitto, senza fornire alcuna assistenza ai servizi economici e sociali. Il Rappresentante speciale del Segretario generale delle Nazioni Unite in Liberia, Felix Downes-Thomas ha sostenuto che la mancanza di assistenza finanziaria, come complementare al peacemaking, è una delle cause del rallentamento del processo di peacebuilding. Secondo lui, l'ONU dovrebbe distinguere tra gli aiuti che sostengono il regime, da quelli che influenzano una cultura di pace e diritti¹⁹⁴. L'azione dell'UNOL infatti è spesso limitata a mobilitare

¹⁹² Huband, M. (2013). *The Liberian civil war*. Routledge.

¹⁹³ Toure, A. (2002). *The role of civil society in national reconciliation and peacebuilding in Liberia*. International Peace Institute, pag. 36.

¹⁹⁴ Adebajo, A. (2002). *Building Peace in West Africa: Liberia, Sierra Leone, and Guinea-Bissau*. Lynne Rienner Publishers pag. 12.

i fondi per il peacebuilding verso le organizzazioni di società civile, ma non promuove attivamente l'azione.

Le conseguenze di questa inefficacia si riflettono inevitabilmente sui bambini: subito dopo il conflitto aumentano i minorenni che vivono in strada e che sono vittime o autori di crimini. In aggiunta, il tasso di mortalità infantile è in crescita e più della metà della popolazione in età scolare non frequenta la scuola¹⁹⁵.

Le organizzazioni internazionali si rendono quindi conto della necessità di porre i giovani come priorità assoluta nel processo di sviluppo, ma ciò può avvenire solo con il coinvolgimento di famiglie e istituzioni sociali, soprattutto la scuola, all'interno delle comunità locali. È essenziale progettare un quadro di sviluppo a lungo termine con obiettivi chiari e monitoraggio continuo, che ponga al centro del processo un programma di educazione civica, essenziale per instillare nella cittadinanza l'idea che la pace è funzionale sia agli interessi nazionali che individuali. Importante è anche l'aspetto cognitivo dell'educazione, che lega l'apprendimento delle idee ai valori e alla pratica democratica¹⁹⁶.

La situazione si aggrava ulteriormente con lo scoppio della seconda guerra civile liberiana nel 2003, a opera del Movimento per la Democrazia in Liberia (MODEL) guidato da Thomas Nimely. L'ostilità del conflitto provoca la morte di oltre un migliaio di civili e si conclude solo con l'intervento dell'ONU e degli Usa, che bloccano l'assedio delle forze ribelli nella capitale Monrovia, mentre il presidente Taylor si rifugia in Nigeria. Nell'agosto 2003, con l'Accordo di pace globale di Accra, si pone ufficialmente fine alle ostilità e nel 2005 si svolgono elezioni democratiche che portano Ellen Johnson-Sirelaf a divenire presidente della Repubblica¹⁹⁷.

L'ONU dispiega oltre 15mila peacekeepers nello stato e nel 2008 è approvato il primo piano di peacebuilding con oltre 15 milioni di dollari stanziati per gli interventi. Un organo deputato al Peacebuilding (PBO) è istituito nel governo per la gestione dei fondi, la coordinazione e l'implementazione delle attività governative. La priorità nei progetti, fino al 2011, è stata data soprattutto a tre settori: sicurezza, stato di diritto e riconciliazione¹⁹⁸.

In questo periodo, il ruolo dei giovani e del processo educativo è molto marginale rispetto al settore della sicurezza pubblica e alla formazione di legami politici tra i vari contesti locali e tra essi e il governo centrale. I risultati ottenuti sono scarsi, anche perché il Paese in questi anni è colpito da un'epidemia di ebola (2014-15) e da una forte recessione economica causata da un calo globale dei prezzi sulle materie prime¹⁹⁹.

Le attività di peacebuilding orientate ai giovani si sono concentrate soprattutto sul programma NYSP, iniziato nel 2011, con l'obiettivo di formare i ragazzi ad una professione, sensibilizzandoli anche a tematiche sociali e di genere. Uno dei successi maggiori del programma è stato quello di inserire giovani altamente

¹⁹⁵ UNICEF (1999) *Government of Liberia Report on The Impact of Underdevelopment, Debt and Armed Conflict on Liberian Children*, pag. 23.

¹⁹⁶ Ivi, n. 43, pag. 54.

¹⁹⁷ Gerdes, F. (2013). *Civil war and state formation: The political economy of war and peace in Liberia* (Vol. 9). Campus Verlag

¹⁹⁸ Hegre, H., Østby, G., & Raleigh, C. (2009). Poverty and civil war events: A disaggregated study of Liberia. *Journal of Conflict Resolution*, 53(4), pag. 602-605.

¹⁹⁹ Ivi, n. 48, pag. 609.

formati in comunità rurali, in modo da diminuire il divario di progresso esistente tra la capitale Monrovia e il resto del Paese, oltre che aumentare il senso di unità nazionale. Nonostante i successi, meno di un quinto della popolazione sotto i 35 anni ha un impiego retribuito e solo il 5% di essi sono donne²⁰⁰. Da ciò ne consegue un forte malcontento diffuso tra i giovani, che sono spesso protagonisti di scontri violenti e rimostranze a fini conflittuali²⁰¹.

3.3 Un confronto critico tra i due stati

In entrambi i Paesi, i conflitti si sono svolti lungo fratture sociali già esistenti e sono scaturiti dal malcontento giovanile per una carenza di istruzione e di opportunità lavorative, che emergono come questioni trascurate dai rispettivi governi²⁰².

Inoltre, Matsumoto sostiene che la scolarizzazione prebellica abbia influito indirettamente sulla guerra a causa della sua natura elitaria e per il divario che ha generato tra aspettative create e mercato del lavoro²⁰³.

Infine entrambe le guerre si sono concluse con l'intervento delle forze di pace ONU che hanno avviato programmi di peacebuilding e giustizia di transizione, che però sono tra loro diversi e specifici del contesto in cui si inseriscono.

In Sierra Leone il progetto comprende un'ampia gamma di interventi ed è stato ben documentato e monitorato, evolvendosi anche a seconda dei risultati e delle problematiche riscontrate nel tempo²⁰⁴. È stato dato inoltre particolare rilievo al ruolo assunto dai giovani per la definizione delle attività di giustizia di transizione²⁰⁵ e sono state presentate al governo riforme ai sistemi educativi tradizionali, che hanno portato all'introduzione di curriculum di pace nelle scuole di ogni grado. In questi programmi si discutono questioni internazionali come i diritti umani e il diritto umanitario e si pone in evidenza il contributo che l'ONU e le ONG hanno fornito a sostegno della giustizia e dello sviluppo nazionale²⁰⁶.

In Liberia, al contrario, le attività di giustizia di transizione sono state poche a causa del malcontento, dell'opposizione del governo centrale e della forte instabilità del

²⁰⁰ World Bank. (June 26, 2017) Youth and Employment Skills Project.

²⁰¹ Shepler, S., & Williams, J. H. (2017). Understanding Sierra Leonean and Liberian teachers' views on discussing past wars in their classrooms. *Comparative education*, 53(3), pag. 423.

²⁰² Richards, P. (1996). *Fighting for the Rain Forest: War, Youth, and Resources in Sierra Leone*. Oxford: James Currey

²⁰³ Matsumoto, M. (2011). "Expectations and Realities of Education in Post-Conflict Sierra Leone: A Reflection of Society or a Driver for Peacebuilding?" In *Education, Conflict, and Development*, edited by J. Paulson, pag. 119–144. Oxford: Symposium Books.

²⁰⁴ Shaw, R. (2007). "Memory Frictions: Localizing the Truth and Reconciliation Commission in Sierra Leone." *International Journal of Transitional Justice* 1 (2): pag. 183–207.

²⁰⁵ Cook, P., and C. Heykoop. (2010.) "Child Participation in the Sierra Leonean Truth and Reconciliation Commission." In *Children and Transitional Justice: Truth-Telling, Accountability and Reconciliation*, edited by S. Parmar, M. J. Roseman, S. Siegrist, and T. Sowa, 159–191. Cambridge, MA: United Nations Children's Fund (UNICEF) and the Human Rights Program at Harvard Law School.

²⁰⁶ UNICEF. (2012). *Situation Analysis Peace and Education Report, Sierra Leone, March-July 2012, UNICEF Peacebuilding, Education, and Advocacy in Conflict Affected Contexts Programme*. Uvin, P., P. S. Jain, and L. D. Brown. 2000. "Think Large and Act Small: Toward a new Paradigm for NGO Scaling up." *World Development* 28 (8): pag. 1409–1419.

Paese, oltre al fatto che Taylor non sia mai stato chiamato a rispondere dei suoi crimini di guerra.

Anche nell'ambito del programma educativo, nel 2012 il governo liberiano ha approvato un piano per il futuro dal titolo "Verso una Liberia riconciliata, pacifica e prospera: una tabella di marcia strategica per la guarigione nazionale, la costruzione della pace e la riconciliazione". Nel documento si cita un programma formativo sensibile ai conflitti, ma è poco specifico e non tiene in considerazione il ruolo centrale dei bambini nel processo. In aggiunta, i libri di testo sulla storia e l'educazione civica non sono stati approvati da un comitato di esperti nel settore, ma derivano da un unico autore nazionale approvato dal governo centrale²⁰⁷.

Altra differenza sostanziale è strettamente legata alla visione della guerra nei due stati: mentre in Sierra Leone la maggioranza delle persone è convinta che i problemi sociali e politici non si possano risolvere con la violenza, in Liberia una parte della popolazione è ancora legata alla causa di Taylor e al suo regime. Ciò comporta che gli insegnanti, in questo Paese, abbiano maggiori difficoltà a discutere sul passato conflittuale in modo da incoraggiare la pace piuttosto che un'azione politica violenta. A ciò si aggiunge il fatto che in Liberia non esiste un programma ufficiale che si possa seguire nelle scuole, e questo rende ancora più complesso il processo di transizione e sviluppo²⁰⁸.

Nonostante le differenze, entrambi i Paesi condividono alcune situazioni simili: la mancanza di insegnanti qualificati; il livello di studenti che completano la scuola secondaria, che si attesta al 5%; la scarsità dei materiali scolastici, in particolare dei libri di testo, tra studenti e insegnanti. Infine, alcuni professori intervistati in ambedue gli stati, affermano di non trattare adeguatamente la guerra nei loro programmi, in quanto non è previsto un approfondimento specifico a livello ministeriale e poiché, essendo storia recente, spesso non vi è sufficientemente tempo per poterne discutere in classe²⁰⁹.

Da questi dati risulta che, nonostante in Sierra Leone le iniziative di peacebuilding siano più condivise e approvate dal governo e dalla comunità, problemi strutturali permangono in entrambi gli stati, rallentando di molto il processo di educazione alla pace e, di conseguenza, lo sviluppo nazionale.

²⁰⁷ Nagel, J., & Snyder Jr, C. W. (1989). International funding of educational development: External agendas and internal adaptations: The case of Liberia. *Comparative Education Review*, 33(1), pag. 13.

²⁰⁸ Shepler S. & Williams J. (2017): Understanding Sierra Leonean and Liberian teachers' views on discussing past wars in their classrooms, *Comparative Education* pag.48.

²⁰⁹ Ivi, n.58 pag.56.

Conclusione

L'obiettivo del presente lavoro è stato quello di delineare il ruolo assunto dall'educazione nel processo di costruzione di uno stato dopo la conclusione di un conflitto violento.

Studi teorici e lavori sul campo hanno rilevato come l'attività educativa sia strettamente legata alle cause del conflitto: Bush e Saltarelli ritengono che un certo tipo di curriculum possa generare sentimenti di odio e violenza che potrebbero sfociare in scontri identitari e nazionalisti.

Ma, se da un lato il sistema educativo può influenzare l'ambiente e le dinamiche sociali in negativo, dall'altro si evince come lo sviluppo di un certo curriculum e modello formativo possa al contrario essere uno strumento positivo per la trasformazione individuale e comunitaria ai valori di giustizia, democrazia e diritti umani. Da ciò si deduce che sia necessaria la sua inclusione nei progetti di ricostruzione statale.

Tuttavia, come emerge dall'analisi dei documenti, dei progetti e programmi adottati dalle Nazioni Unite e dalle sue agenzie specializzate nell'ambito del peacebuilding, il ruolo dell'educazione è stato per lungo tempo considerato marginale e secondario, rispetto alle esigenze immediate di sicurezza e democrazia. I risultati ottenuti da queste iniziative erano scarsi, proprio perché escludevano l'importanza del coinvolgimento della componente sociale, essenziale per la trasformazione delle dinamiche violente.

L'importanza di questo aspetto è stata rilevata a partire dal 1996 quando, nel Rapporto Machel, si riconosce per la prima volta l'educazione come il quarto pilastro di assistenza umanitaria durante e dopo i conflitti.

Da quel momento, i progetti adottati nel settore educativo sono stati molti e le strategie si sono evolute nel corso degli anni in base alle valutazioni e alle consapevolezze via via assunte sul campo. Si è compreso come un'educazione critica e sensibile alla giustizia sia necessaria per raggiungere la pace positiva e promuovere lo sviluppo.

Inizialmente, le critiche rivolte a questi programmi erano incentrate soprattutto sul loro approccio liberale e universalistico, considerato portatore di valori occidentali di pace e democrazia e quindi inefficaci e distanti rispetto alla cultura e alla storia degli stati in cui erano applicati. Per questi motivi, in molti Paesi, è stato difficile implementare i diversi progetti, percepiti da governi e comunità come nuovi strumenti di egemonia post-coloniale.

Per questo, le più recenti iniziative ONU e UNICEF, implementate in contesti come la Sierra Leone, hanno dimostrato di tenere in forte considerazione la componente culturale e locale della società, per la creazione di curriculum, metodi e concetti che siano accettati, compresi e promossi dalla comunità. Il modello adottato è definito bottom-up poiché non è imposto dall'alto delle organizzazioni internazionali o dei governi, bensì è partecipativo dell'intera società locale e in particolare si avvale del ruolo dei giovani che, attraverso il dialogo, devono essere attivi nella definizione dei progetti e delle attività educative che si modellano alle loro esigenze e ai bisogni localmente percepiti.

Solo in questo modo la comunità si sente attivamente partecipe di un processo di sviluppo e di crescita che porti al benessere nel proprio Paese.

Il percorso verso il raggiungimento degli obiettivi di pace e giustizia prefissati è ancora lungo e i limiti, soprattutto di ordine economico e politico, sono molti ma i risultati finora raggiunti dimostrano che l'educazione, e in particolare il curriculum orientato alla pace e al peacebuilding, è un mezzo imprescindibile per la trasmissione di valori, conoscenze e capacità che permettono la ricostruzione post-bellica e la prevenzione di ulteriori conflitti.

Bibliografia

Abu-Nimer, M. (2004). Education for coexistence and Arab-Jewish encounters in Israel: Potential and challenges. *Journal of Social Issues*, 60(2), pag. 405-422.

Adebajo, A. (2002). *Building Peace in West Africa: Liberia, Sierra Leone, and Guinea-Bissau*. Lynne Rienner Publishers.

African Development Bank Group, OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) Development Centre, and UNDP (United Nations Development Programme). (2017) *African Economic Outlook (2017): Entrepreneurship and Industrialisation*. Paris: OECD.

Amman, J., & O'Donnell, J. (2011). The Sierra Leone teachers union: labor in a post-conflict society. *WorkingUSA*, 14(1), pag. 57-61

Annan, K. (2016). Learning the lessons of peacebuilding. In *Peacemaking in the twenty-first century* (pp. 100-108). Manchester University Press.

- Archibald, Steven, and Paul Richards. (2002). "Converts to human rights? Popular debate about war and justice in rural central Sierra Leone." *Africa* 72 (3) pag. 340
- Ardizzone, L. (2001). Towards global understanding: The transformative role of peace education. *Current issues in comparative education*, 4(1), pag. 1-10.
- Arslan, Y., Günçavdı, G., & Polat, S. (2015). The impact of peace education programme at university on university students' intercultural sensitivity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, pag. 2301-2307.
- Assembly, U. G. (1948). Universal declaration of human rights. UN General Assembly, art.26.
- Assembly, U. G. (1948). Universal declaration of human rights. UN General Assembly, art.1.
- Assembly,U.G. (1989). *Convention on the Right of the Child*.UN General Assembly, art.29.
- Assembly,U.G.(1959).Declaration of the Rights of the Child. UN.
- Bajaj, J. S., Betrapally, N. S., Hylemon, P. B., Heuman, D. M., Daita, K., White, M. B. & Gillevet, P. M. (2015). Salivary microbiota reflects changes in gut microbiota in cirrhosis with hepatic encephalopathy. *Hepatology*, 62(4), pag. 1263.
- Bajaj, M. (2015) 'Pedagogies of resistance' and critical peace education praxis. *Journal of peace education*. [Online] 12 (2), pag. 154-157.
- Bajaj, M. (2019). Conceptualising critical peace education for conflict settings. *Education and conflict review*, 2, pag. 65-69.
- Bajaj, M., & Brantmeier, E. J. (2011). The politics, praxis, and possibilities of critical peace education. *Journal of Peace Education*, 8(3),pag. 222
- Baligadoo, P. D. (2014). Peace profile: Maria Montessori—peace through education. *Peace Review*, 26(3), pag. 427-433
- Ban, K. M. (2016). Sustainable Development Goals.

- Banerjee, S. (2020). The United Nation's Agenda of Sustainable Peace. *Indian Foreign Affairs Journal*, 15(1), pag. 1-15.
- Bayer, E., & Brown, N. (2002). A world fit for children. *Childhood Education*, 79(1), 32E, art.50
- Bellino, M. J., Paulson, J., & Anderson Worden, E. (2017). Working through difficult pasts: Toward thick democracy and transitional justice in education. *Comparative Education*, 53(3), pag. 313-332.
- Birkmann, J. (2007). Risk and vulnerability indicators at different scales: Applicability, usefulness and policy implications. *Environmental hazards*, 7(1), pag. 20-31.
- Boerch-Supan, Johanna. (2009). What the Communities Say: The Crossroads between Integration and Reconciliation: What Can Be Learned from the Sierra Leonean Experience? CRISE Working Paper No. 63. Centre for Research on Inequality, Human Security and Ethnicity.
- Boulding, E. (1988). Image and action in peace building. *Journal of Social Issues*, 44(2), pag. 17.
- Boutros-Ghali, B. (1992). An agenda for peace: Preventive diplomacy, peacemaking and peace keeping. *International Relations*, 11(3), pag. 201-218.
- Boyle, K. (1995). Stock-taking on human rights: The world conference on human rights, Vienna 1993. *Political Studies*, 43(1), pag. 79-95.
- Bretherton, D., Weston, J., and Zbar, V. (2003). Peace education in a post-conflict environment: The case of Sierra Leone. *Prospects*, 33(2), pag. 219-230.
- Burnett, N. (2008). The Delors Report: a guide towards education for all. *European Journal of Education*, 43(2), pag. 181-187.
- Bush, K. D., & Saltarelli, D. (2000). The two faces of education in ethnic conflict: Towards a peacebuilding education for children.

Castañeda c., (16 September 2009). Carla, 'How Liberal Peacebuilding May be Failing Sierra Leone', *Review of African Political Economy*, vol. 36, no. 120, pag. 235–251.

Chitoran, D. (1992). UNESCO Approaches to International Education in Universities. In *Education for Peace: A Conference Report from Kyoto*. (p. 144). Lund Univ. (Sweden). Malmo School of Education.

Clark, H., Coll-Seck, A. M., Banerjee, A., Peterson, S., Dalglish, S. L., Ameratunga, S. & Costello, A. (2020). A future for the world's children? A WHO–UNICEF–Lancet Commission. *The Lancet*, 395(10224), pag. 605-658.

Cole, J. (2007). *Napoleon's Egypt: Invading the Middle East*. St. Martin's Press.

Colglazier, W. (2015). Sustainable development agenda: 2030. *Science*, 349(6252), pag. 1048-1050.

Coller, P. (2000). *Economic Causes of Civil Conflict and their Implications for Policy*. World Bank.

Collier, Paul. (2000). 'Doing Well out of War: An economic perspective', in *Greed and Grievance: Economic agendas in civil wars*, edited by Mats R. Berdal and David M. Malone, Lynne Rienner

Connel, R. (2012). *Políticas da masculinidade*.

Cook, P., and C. Heykoop. (2010.) "Child Participation in the Sierra Leonean Truth and Reconciliation Commission." In *Children and Transitional Justice: Truth-Telling, Accountability and Reconciliation*, edited by S. Parmar, M. J. Roseman, S. Siegrist, and T. Sowa, pag. 159–191. Cambridge, MA: United Nations Children's Fund (UNICEF) and the Human Rights Program at Harvard Law School.

Datzberger, S. (2017). Peacebuilding through non-formal education programmes: a case study from Karamoja, Uganda. *International Peacekeeping*, 24(2), 326-349.

Davies, B. (2014). *Listening to children: Being and becoming*. Routledge.

Davies, L. (2016). *The politics of peace education in post-conflict countries*. Unpublished manuscript. Pag. 134.

- Davies, S. R. (2008). Constructing communication: Talking to scientists about talking to the public. *Science communication*, 29(4), pag. 413-434.
- De Hoop, J., Morey, M., & Seidenfeld, D. (2019). No lost generation: Supporting the school participation of displaced Syrian children in Lebanon. *The Journal of Development Studies*, 55(sup1), pag. 107-127.
- Degu, W. A. 2005. "Reforming Education." In *Postconflict Development: Meeting New Challenges*, edited by W. Verkoren and G. Junne, 129–146. Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers
- Denney, Lisa. (February 2011) 'Reducing Poverty with Teargas and Batons: The security– development nexus in Sierra Leone', *African Affairs*, vol. 110, no. 439, pag. 275–294.
- Drew, Elizabeth, and Alexander Ramsbotham. (2012). "Conclusion: Consolidating peace." *Accord: an International Review of Peace Initiatives* 23: pag. 60-63.
- Duckworth, C. (2008). Maria Montessori and peace education. *Encyclopedia of peace education*, pag. 33-37.
- Duggan & AM Abushara (2006),, 'Reparation of sexual violence in democratic transitions: the search for gender justice', in P de Greiff (ed), *The Handbook of Reparations*, Oxford: Oxford University Press, pag. 627.
- Enria, L. (2015). "Love and Betrayal: The Political Economy of Youth Violence in Post-War Sierra Leone." *Journal of Modern African Studies* 53 (4): pag. 637–660.
- Exchange, S. H. (2001). Education for peace, human rights, (2001). Education for peace, human rights, democracy, international understanding, and tolera Arslan, Y., Günçavdı, G., & Polat, S. (2015). The impact of peace education programme at university on university students' intercultural sensitivity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2301-2307.nce. Retrieved February,8, 2008.
- Fanthorpe, Richard, and Roy Maconachie. (2010). "Beyond the 'crisis of youth'? Mining, farming, and civil society in post-war Sierra Leone." *African Affairs* 109 (435): pag. 251- 272.

Fatuzzo, F.(2014). Il diritto all'educazione nei principali strumenti delle Nazioni Unite in materia di diritti umani[Online].

Fountain, S. (1999). Peace education in UNICEF. Unicef, Programme Division.

Francke, R., & Little, R. D. (2014). Redox catalysis in organic electrosynthesis: basic principles and recent developments. *Chemical Society Reviews*, 43(8), pag. 2492-252.

Fraser, N. (2005). *Reframing justice*. Uitgeverij Van Gorcum. Pag.73.

Freire, P. (1970). Cultural action for freedom (pp. 476-521). *Harvard educational review*.

Freire, Paulo. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum. Galtung, Johan. 1969. "Violence, Peace and Peace Research." *Journal of Peace Research* 6 (3): pag. 167–19.

Fullinwider, R. K., & MacLean, D. (Eds.). (1996). *Public education in a multicultural society: Policy, theory, critique*. Cambridge University Press, pag 332.

Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of peace research*, 6(3), pag. 167-176 .

Gawerc, M. I. (2006). Peace-building: Theoretical and concrete perspectives. *Peace & Change*, 31(4), pag. 454.

Gberie, Lansana. (2005). *A Dirty War in West Africa: The RUF and the destruction of Sierra Leone*, Indiana University Press, Bloomington, Indiana.

Gerdes, F. (2013). *Civil war and state formation: The political economy of war and peace in Liberia* (Vol. 9). Campus Verlag.

Handley, A. J., Koster, R., Monsieurs, K., Perkins, G. D., Davies, S., & Bossaert, L. (2005). *European Resuscitation Council Guidelines for Resuscitation 2005: Section 2. Adult basic life support and use of automated external defibrillators*. *Resuscitation*, 67, S7-S23.

- Hegre, H., Østby, G., & Raleigh, C. (2009). Poverty and civil war events: A disaggregated study of Liberia. *Journal of Conflict Resolution*, 53(4), pag. 602-605.
- Higgins, S., & Novelli, M. (2018). The potential and pitfalls of peace education: a cultural political economy analysis of the emerging issues teacher education curriculum in Sierra Leone. *Asian Journal of Peacebuilding*, pag. 6.
- Hoffman, Danny. (2011). *The War Machines: Young Men and Violence in Sierra Leone and Liberia*. Durham, NC: Duke University Press.
- Huband, M. (2013). *The Liberian civil war*. Routledge.
- Hüfner, K. (2000). UNESCO–United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. In *A concise encyclopedia of the United Nations* pag. 557-560.
- Iram, Y. (2006). *Educating toward a culture of peace*. IAP.
- Ironside, P.(2021). *UNICEF Strategic Plan (2018-21)* pag.12.
- Kagawa, F. (2005). Emergency education: A critical review of the field. *Comparative education*, 41(4), pag. 489.
- Kagawa, F. (2005). Emergency education: A critical review of the field. *Comparative education*, 41(4), 487-503.
- Kant, A., & Strauss, B. (1964). Dissociation energies of diatomic molecules of the transition elements. II. Titanium, chromium, manganese, and cobalt. *The Journal of Chemical Physics*, 41(12),pag. 429
- Kapuwa, B. P. (2021) *Peace Education in State Building: Towards a Better Understanding of Post-War Sierra Leone*. *Open journal of social sciences*. [Online] 9 (9), pag. 71–81
- Keili, A. (2018). “Sierra Leone’s Finance Minister’s Balancing Act on a Trapeze – The 2019 Budget.” *The Sierra Leone Telegraph*.
- Kelsen H., (1946). *The Preamble of the Charter--A Critical Analysis*. *The Journal of Politics*, 8(2), pag. 134-159.

- Kester, K., & Booth, A. (2010). Education, peace and Freire: A dialogue. *Development*, 53(4), pag. 498-503.
- Kroboth, P., Crismon, L. M., Daniels, C., Hogue, M., Reed, L., Johnson, L. & Maine, L. L. (2007). Getting to solutions in interprofessional education: Report of the 2006-2007 Professional Affairs Committee. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 71(Suppl).
- Labuschagne, M. J., Arbee, A., de Klerk, C., de Vries, E., de Waal, T., Jhetam, T., ... & van Rooyen, C. (2022). A comparison of the effectiveness of QCPR and conventional CPR training in final-year medical students at a South African university. *African Journal of Emergency Medicine*, 12(2), pag. 106-111.
- Ladner, J. T., Wiley, M. R., Mate, S., Dudas, G., Prieto, K., Lovett, S., ... & Palacios, G. (2015). Evolution and spread of Ebola virus in Liberia, 2014–2015. *Cell host & microbe*, 18(6), pag. 659-669.
- Lahai, J. I. & Ware, H. (2013) Educating for Peace: The Sociocultural Dimensions of Grassroots Peace Education as a Tool for National Reconciliation and Social Forgetting in Sierra Leone. *African conflict and peacebuilding review*. [Online] 3 (2), pag. 69–90.
- Lahai, J. I. (2015) From Discontinuity to Continuity: Tertiary Education Institutions, Conflict and Peacebuilding in Sierra Leone. *Peace and change*. [Online] 40 (3), pag. 313–338.
- Lambourne, W., & Herro, A. (2008). Peacebuilding theory and the United Nations Peacebuilding Commission: implications for non-UN interventions. *Global Change, Peace & Security*, 20(3), pag. 275-289.
- Lederach, J. P. (1996). *Preparing for peace: Conflict transformation across cultures*. Syracuse University Press.
- Lederach, J. P. (1997). *Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies*. Washington, DC: US Institute of Peace Press, pag. 112.
- Lederach, J. P. (1997). *Sustainable reconciliation in divided societies*. Washington, DC: USIP.

Lederach, Preparing for Peace(2015); Miall et al., Contemporary Conflict Resolution.

Leonardsson, H. & Rudd, G. (2015) The 'local turn' in peacebuilding: a literature review of effective and emancipatory local peacebuilding. *Third world quarterly*. [Online] 36 (5), pag. 825–839.

Lerch, J. C., & Buckner, E. (2018). From education for peace to education in conflict: Changes in UNESCO discourse, 1945–2015. *Globalisation, Societies and Education*, 16(1), pag. 27-48.

Levine, D. H., & Bishai, L. S. (2010). *Civic Education and Peacebuilding*:. US Institute of Peace.

Limage, L. (2012). *EFA Global Monitoring Report 2011: The Hidden Crisis; Armed Conflict and Education*.

Lottholz, P. Ph. D. Candidate.(2003) *Sociology*, 15(2), pag. 215-18.

Machel, G. (1996). *Impact of armed conflict on children* (p. 19). New York: UN.

Maly, T., Debelouchina, G. T., Bajaj, V. S., Hu, K. N., Joo, C. G., Mak–Jurkauskas, M. L., & Griffin, R. G. (2008). Dynamic nuclear polarization at high magnetic fields. *The Journal of chemical physics*, 128(5), 02B611.

Mantegazza, R. (Ed.). (2005). *Impazienti di crescere. I bambini in ospedale: ricerche e riflessioni* (Vol. 68). FrancoAngeli.

Marshall, M. G., Gurr, T. R., & Jagers, K. (2011). *Center for Systemic Peace. Polity IV Project*.

Matsumoto, M. (2011). "Expectations and Realities of Education in Post-Conflict Sierra Leone: A Reflection of Society or a Driver for Peacebuilding?" In *Education, Conflict, and Development*, edited by J. Paulson, 119–144. Oxford: Symposium Books.

Mitchell, D. (Ed.). (2000). *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international paradigms*. Routledge, paragrafo 8.

- Montague, D. (2002). Business of War and the Prospects for Peace in Sierra Leone, *The Brown J. World Aff.*, 9.
- Nagel, J., & Snyder Jr, C. W. (1989). International funding of educational development: External agendas and internal adaptations: The case of Liberia. *Comparative Education Review*, 33(1), pag. 13.
- Nagy, R. (2008) Transitional Justice as Global Project: critical reflections. *Third world quarterly*. [Online] 29 (2), pag. 275–289.
- Nakamura, K. (2006). International education for peace in higher education: Promoting cultures of peace in Japan. *Language and Culture: The Journal of the Institute for Language and Culture*, 10, pag. 1-27.
- Novelli, M., & Higgins, S. (2017). The violence of peace and the role of education: Insights from Sierra Leone. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(1), pag. 32-45.
- Novelli, M., & Smith, A. (2011). The role of education in peacebuilding: A synthesis report of findings from Lebanon, Nepal and Sierra Leone, pag.23
- Novelli, M., Lopes Cardozo, M., & Smith, A. (2015). A theoretical framework for analysing the contribution of education to sustainable peacebuilding: 4Rs in conflict-affected contexts.
- Nowak, M. (2001). The right to education. In *Economic, social and cultural rights*. pag. 245-27.
- Nussbaum, Glover e World (1995), Institute for Development Economics Research, pag. 96.
- Nussbaum, M. (2000). Women's capabilities and social justice. *Journal of human development*, 1(2), pag. 219.
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of human development*, 7(3), pag. 350
- Omolewa, M. (2007). UNESCO as a Network. *Paedagogica Historica*, 43(2), pag. 211-221.

- ONU Italia La nuova Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile(2016). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *Pedagogia oggi*, pag. 16.
- Oomen B.(2005) , ‘Donor-driven justice and its discontents: the case of Rwanda’, *Development and Change*, 36 (5), pag 890.
- Ortiz Quintilla, Youth, Peace and Security, UN Security Council Resolution 2250.
- Page, J. S. (2008). The United Nations and peace education. *Encyclopedia of peace education*, pag. 75-83.
- Panel, U. H. L. (2004). A more secure world: our shared responsibility. *Terrorism*, 145(164), pag. 41.
- Paris, R. (2010). Saving liberal peacebuilding. *Review of international studies*, 36(2), pag. 337-365.
- Paris, Roland. (24 May 2004). *At War's End: Building peace after civil conflict*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Paulson, J. (Ed.). (2011, May). *Education, conflict and development*. Symposium Books Ltd.
- Peters, S. J. (2007). “Education for all?” A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of disability policy studies*, 18(2), pag. 98-108.
- Pherali, T. (2019). Theories and conceptual frameworks in education, conflict and peacebuilding. *Education and Conflict Review*, pag 124.
- Pugh, M. (2005). The political economy of peacebuilding: a critical theory perspective. *International journal of peace studies*, pag. 23.
- Ramsbotham, O., Miall, H., & Woodhouse, T. (2011). *Contemporary conflict resolution*. Polity pag. 147.
- Richards, P. (1996). *Fighting for the Rain Forest: War, Youth, and Resources in Sierra Leone*. Oxford: James Currey.

Richmond, 'Beyond Liberal Peace? Responses to "Backsliding"', in Newman, Paris and Richmond (eds), *New Perspectives*.

Richmond, Oliver. (2012). *A Post-Liberal Peace*. London: Routledge.

Rose, P. (2011). Introduction—education's hidden crisis: An overview of the 2011 education for all global monitoring report. *Prospects*, 41(2), pag. 43.

Rosenfield, P. L. (1992). The potential of transdisciplinary research for sustaining and extending linkages between the health and social sciences. *Social science & medicine*, 35(11), pag. 1345.

Sabaratnam, M. (2011) IR in dialogue... but can we change the subjects? A typology of decolonising strategies for the study of world politics. *Millennium* 39(3), pag. 781-803.

Salm, R., & Shubert, C. (2012). *Literature Review of Evaluative Approaches for Education Strategies for Peacebuilding and Approach for the Evaluability Assessment of UNICEF's Peacebuilding, Education and Advocacy Programme*, The Konterra Group. Snodgrass, D. and G. Woller (2006). *Evaluability Assessment of the PROFIT Zambia Project*, United States Agency for International Development.

Samura, Fatmata. (2012). "Peace Education: A Critical Post-War Reconstruction Tool in Sierra Leone." <http://www.e-ir.info/2012/05/02/peace-education-inSierra-Leone/> (accessed May 20, 2012).

Savolainen, K. (2010). Education as a means to world peace: The case of the 1974 UNESCO recommendation. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, pag. 398.

Selby, J. (2013). The myth of liberal peace-building. *Conflict, Security & Development*, 13(1), pag. 57-86.

Shah, R., Maber, E., Cardozo, M. L., & Paterson, R. (2016). *Peacebuilding, Education and Advocacy in Conflict-Affected Contexts Programme*. UNICEF Programme Report 2012-2016. UNICEF.

Shaw, R. (2007). "Memory Frictions: Localizing the Truth and Reconciliation Commission in Sierra Leone." *International Journal of Transitional Justice* 1 (2): pag. 183–207.

Shaw, Rosalind. (2005). *Rethinking Truth and Reconciliation Commissions. Lessons from Sierra Leone*. Washington, DC: United States Institute of Peace. <http://www.usip.org/pubs/specialreports/sr130.pdf> (accessed March 21, 2012).

Shepler S. & Williams J. (2017): Understanding Sierra Leonean and Liberian teachers' views on discussing past wars in their classrooms, *Comparative Education* pag.48

Shepler, S. (2014). *Childhood Deployed Remaking Child Soldiers in Sierra Leone*. New York: New York University Press.

Smith, A. (2005). Education in the twenty-first century: Conflict, reconstruction and reconciliation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 35(4), pag. 373-391.

Snauwaert, D. (2011). Social justice and the philosophical foundations of critical peace education: Exploring Nussbaum, Sen, and Freire. *Journal of Peace Education*, 8(3), pag. 315-331.

Sommers, M., and P. Buckland. 2004. *Parallel Worlds: Rebuilding the Education system in Kosovo*. Paris: UNESCO.

Stiglitz, J., Sen, A., & Fitoussi, J. P. (2009). The measurement of economic performance and social progress revisited: reflections and overview (No. 2009-33). *Sciences* Pag. 65.

Summerfield Derek.(1999). "A Critique of Seven Assumptions behind Psychological Trauma Programmes in War-affected Areas." *Social Sciences and Medicine* 48: pag. 1449-62.

Swain, R. B. (2018). A critical analysis of the sustainable development goals. In *Handbook of sustainability science and research* (pp. 341-355). Springer, Cham.

Teitel, R. G. (2000). *Transitional justice*. Oxford University Press on Demand.

Tellegen, A., Ben-Porath, Y. S., Sellbom, M., Arbisi, P. A., McNulty, J. L., & Graham, J. R. (2006). Further evidence on the validity of the MMPI–2 Restructured Clinical (RC) scales: Addressing questions raised by Rogers, Sewell, Harrison, and Jordan and Nichols. *Journal of Personality Assessment*, 87(2), pag. 148-171.

Toure, A. (2002). The role of civil society in national reconciliation and peacebuilding in Liberia. International Peace Institute.

Towle, P. (1979). The UN Special Session on Disarmament—Retrospect. *The World Today*, 35(5), pag. 206-213.

UN General Assembly, (11 June 2009), Report of the Secretary-General on peacebuilding in the immediate aftermath of conflict, A/63/881–S/2009/304.

UN Security Council (2010). The Right to education in emergency situations, Resolution 64/290

UNESCO (1999) Rapid Educational Response in Complex Emergencies, framework .

UNESCO’s Programme of action Culture of Peace and Non Violence (2013), pag.76.

UNICEF (1999) Government of Liberia Report on The Impact of Underdevelopment, Debt and Armed Conflict on Liberian Children, pag. 23.

UNICEF (United Nations Children’s Fund). (2008b). “Emerging Issues resource book Distance Education Second Year Modules 3 & 4.

UNICEF Division of Communication 3, (2018-21).Executive Summary of UNICEF Strategic Plan, pag. 25-34.

UNICEF, Peacebuilding, Education and advocacy in conflict-affected contexts programme (2016) pag.43-57.

UNICEF. (2012). Situation Analysis Peace and Education Report, Sierra Leone, March-July 2012, UNICEF Peacebuilding, Education, and Advocacy in Conflict Affected Contexts Programm P., P. S. Jain, and L. D. Brown. 2000. “Think Large

and Act Small: Toward a new Paradigm for NGO Scaling up.” *World Development* 28 (8): pag. 1409–1419.

UNICEF. (2021). *UNICEF Gender Policy 2021-2030*.

UNICEF. (October 2011). “The role of education in Peacebuilding, Case study Sierra Leone [online], pag. 45-56.

UNICEF. United Nations. Office of the Special Representative of the Secretary-General for Children, & Armed Conflict. (2009). *Machel study 10-year strategic review: Children and conflict in a changing world*.

UNICEF.(October 2011).The role of education in Pecebuilding Case study: Sierra Leone pag.10-12.

United Nations (2004) *Report of the Secretary-General on the Rule of Law and Transitional Justice in Conflict and Post-Conflict Societies*. thority. Lynne Rienner Publishers.

United Nations Children’s Fund.(2009). ‘Annual Report’, UNICEF Sierra Leone, Freetown.

Van der Veen, R., & Datzberger, S. (2022). The peacebuilding potential of technical and vocational education and training programmes in post-conflict Sierra Leone. *Journal of Education Policy*, 37(1), pag. 126-144.

Willitts-King, B., Weingärtner, L., Pichon, F., & Spencer, A. (2020). Risk-informed approaches to humanitarian funding: using risk finance tools to strengthen resilience. ODI Report.

World Bank and Ministry of Education, Science and Technology,(2006) ‘Education in Sierra Leone: Present challenges, future opportunities’, Working Draft, Africa Region Human Development Working Paper Series, Freetown.

World Bank. (June 26, 2017)*Youth and Employment Skills Project*.

Wucherpfennig, J., Metternich, N. W., Cederman, L. E., & Gleditsch, K. S. (2012). Ethnicity, the state, and the duration of civil war. *World Politics*, 64(1), pag. 79-115.

Zartman, I. W. (Ed.). (1995). Collapsed states: the disintegration and restoration of legitimate au Perkins, D. N., & Salomon, G. (1992). Transfer of learning. International encyclopedia of education, 2, pag. 6452-6457.

Zembylas, M. (2018) Con-/divergences between postcolonial and critical peace education: towards pedagogies of decolonization in peace education. Journal of peace education. [Online] 15 (1), pag. 7.

Zhongming, Z., Linong, L., Xiaona, Y., Wangqiang, Z., & Wei, L. (2020). Four UN agencies launch first global consultation on Strategic Plans 2022-2025.