

SUPSI

Educare alla democrazia e alla pace

Riflessioni teoriche e pratiche
a cent'anni dal Patto di Locarno



Educare alla democrazia e alla pace

Riflessioni teoriche e pratiche a cent'anni dal Patto di Locarno

Collana Democrazia e Scuola, volume 4,

Educare alla democrazia e alla pace: riflessioni teoriche e pratiche a cent'anni dal Patto di Locarno

Editore

Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica - DFA/ASP, Locarno

Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana - SUPSI

www.dfa.supsi.ch

Curatrici e curatori

Sonia Castro, Marco Lupatini, Andrea Plata

Autrici e autori

Furio Bednarz, Paolo Bernasconi, Paolo Calanchini, Sonia Castro, Cyril Cordoba, Olivia Della Croce, Silvia Demartini, Marcello Flores, Claude Hauser, Marco Lupatini, Andrea Plata, Magda Ramadan, Lorenza Rusconi-Kyburz, Maurizio Tamagni, Francesca Tognina Moretti, Francesco Veri

Coordinamento progetto editoriale e editing

Simona Crivelli, Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione, SUPSI-DFA/ASP

Progetto grafico e impaginazione

Adamo Citraro, Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione, SUPSI-DFA/ASP

Locarno, ottobre 2025

ISSN 2813-3420 (print)

ISSN 2813-3439 (online)

ISBN 979-12-81824-16-4 (print)

ISBN 979-12-81824-18-8 (online PDF)

Per la citazione: Castro, S., Lupatini, M., & Plata, A. (a cura di) (2025). *Educare alla democrazia e alla pace: riflessioni teoriche e pratiche a cent'anni dal Patto di Locarno*. Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica, SUPSI.

 La versione digitale del volume è pubblicata in Open Access su

www.supsi.ch/go/dfa-democraziaescuola

Il presente volume è distribuito con licenza Creative Commons

Attribuzione - Condividi allo stesso modo 4.0 Internazionale (CC BY-SA 4.0)

© 2025, gli autori/le autrici

Quando in questo documento è usato il maschile, unicamente a scopo di semplificazione, la forma è da intendersi riferita in maniera inclusiva a tutte le persone, quale che sia la loro personale definizione di genere.

Sommario

Prefazione	7
<i>Marcello Flores</i>	
Memoria, dialogo e cittadinanza: percorsi per educare alla pace.	
Introduzione alla quarta edizione di <i>Democrazia e Scuola</i>	15
<i>Sonia Castro, Marco Lupatini e Andrea Plata</i>	
1. Riflessioni e ricerca	21
1.1 L'esprit cinematographique de Locarno : un festival de concordance?	23
<i>Cyril Cordoba</i>	
1.2 Dépasser la violence par l'échange culturel et la coopération : les cheminements francophones du Canton du Jura et de la Province de Québec	35
<i>Claude Hauser</i>	
1.3 Vogliamo la pace. Come, quando, quale pace?	47
<i>Paolo Bernasconi</i>	
1.4 Democratic Innovations for Peace: Mapping New Forms of Engagement for Peace	59
<i>Francesco Veri</i>	
1.5 La pace comincia dalle parole. Spunti didattici sul lessico per (con)vivere bene	75
<i>Silvia Demartini</i>	
1.6 Il ruolo della Comunicazione Nonviolenta nella costruzione di una "cultura del rispetto" nelle scuole	87
<i>Olivia Della Croce</i>	

2. Esperienze didattiche	97
2.1 Coltivare le radici della pace a scuola	99
<i>Lorenza Rusconi-Kyburz</i>	
2.2 Il Programma Peace-Force® - educare alla mediazione	111
<i>Magda Ramadan e Paolo Calanchini</i>	
2.3 Una proposta di educazione alla cittadinanza: i diritti umani al cinema ...	121
<i>Francesca Tognina Moretti</i>	
3. Recensioni e segnalazioni	131
3.1 Educare alla democrazia a partire dai diritti.	
Il caso del Child in Need Institute (CINI)	133
<i>Furio Bednarz</i>	
3.2 La Fondazione Damiano Tamagni	149
<i>Maurizio Tamagni</i>	

Prefazione

Marcello Flores, Storico

1. Lo spirito di Locarno

La Conferenza internazionale che si tenne a Locarno dal 5 al 16 ottobre 1925, più che per le concrete misure che vennero adottate, gli accordi che vennero poi sottoscritti a Londra il 1º dicembre dello stesso anno, numerosi e firmati da gruppi diversi di stati, è rimasta famosa per quello che è stato chiamato lo “spirito di Locarno”. Alla sua base vi era – dopo i lunghi anni di guerra, i contrastati anni legati a Versailles e ai trattati di pace, la conflittualità che era continuata nell'ex impero ottomano, nella guerra civile irlandese, nell'occupazione francese della Ruhr – un primo atteggiamento di fiducia reciproca tra nazioni che erano state nemiche, il tentativo di costruire un più solido diritto internazionale a cui affidare la pace, la ricerca di strumenti, primo fra tutti l'arbitrato, che permettessero agli stati di trovare soluzioni pacifiche ai loro contrasti e aiutassero la Società delle Nazioni a svolgere con maggiore efficacia i propri compiti. Sappiamo bene che lo “spirito di Locarno” non durò a lungo, malgrado l'ottimismo che spinse gli uomini scelti dallo Storting (il parlamento norvegese) ad attribuire il premio Nobel per la pace (scelto dal Comitato per il Nobel norvegese, secondo le indicazioni date da Alfred Nobel che aveva sottratto l'attribuzione del premio per la Pace alla Svezia) ai due statisti che furono i veri artefici della Conferenza di Locarno, Aristide Briand e Gustav Stresemann, i ministri degli esteri della Francia e della Germania. Fino al termine del decennio, tuttavia, quando la gravissima crisi economica innescata dal crollo della Borsa di New York il giovedì 24 e il martedì 29 ottobre del 1929 si diffuse anche in Europa, provocando una disoccupazione mai vista (sei milioni nella sola Germania), la convinzione

che si fosse raggiunto finalmente un equilibrio internazionale e un accordo sui modi per mantenerlo e rafforzarlo era largamente maggioritaria e radicata. L'inizio degli anni '30, con l'estendersi della depressione economica, la vittoria del nazismo in Germania e l'incapacità della Società delle Nazioni di affrontare le nuove crisi che emersero in quel decennio, dimostrò quanto un periodo di pace che sembrava stabile potesse essere scosso dalle improvvise oscillazioni e turbolenze create o da un evento inatteso (la crisi finanziaria ed economica dopo il 1929) o da una svolta politica improvvisa e radicale (l'avvento al potere di Hitler nel gennaio 1933).

2. La lunga pace occidentale

In un mondo completamente cambiato rispetto a quello degli anni '30, in un contesto contrassegnato da ottant'anni di pace in Europa nord-occidentale, gli ultimi anni stanno mostrando la crisi profonda in cui versa il sistema internazionale degli stati costruito al termine della seconda guerra mondiale, fondato sull'esistenza delle Nazioni Unite come strumento di garanzia e di equilibrio nel rapporto tra gli stati, sulla base della illegittimità di ogni aggressione militare e della salvaguardia dei confini e dell'indipendenza nazionale: sistema messo in discussione soprattutto nei confronti di paesi ex coloniali ma considerato, anche dagli stati che ne violavano le regole, come criterio indispensabile per il mantenimento della pace. Oggi, in seguito all'aggressione a uno stato sovrano e indipendente da oltre trent'anni da parte di uno degli stati membri del Consiglio di sicurezza dell'ONU con diritto di voto – la Federazione Russa – e allo sconvolgimento delle alleanze in seno al blocco "occidentale" decretato dal presidente della maggiore forza dell'occidente, gli Stati Uniti, quel sistema sembra entrato in crisi e non più in grado di salvaguardare la pace, pur nella prospettiva di un possibile raggiungimento del cessate il fuoco nelle zone maggiormente in conflitto in questo momento. Oggi, di conseguenza, in modo diverso da quanto accaduto in passato, il tema della pace è tornato di attualità e la necessità di collegarlo ai processi educativi e di formazione scolastica sono nuovamente impellenti.

Negli anni '50 e '60 parlare di pace voleva dire, prevalentemente, parlare del pericolo nucleare, della proliferazione degli armamenti e di bombe sempre più potenti e distruttive; un pericolo che sembrò concretizzarsi nel 1962 in occasione della "crisi dei missili", risolta dal buon senso di Nikita Chruščëv e di John Kennedy. Oggi, con un periodo così lungo che abbiamo alle spalle a

partire dalla fine della Seconda guerra mondiale, e con la difficoltà che si ha nella scuola ad affrontare con ampiezza e profondità la storia a noi più vicina, la storia “del tempo presente” come è stata chiamata dagli storici, dovrebbe ricevere un’attenzione sempre maggiore che potrebbe guidare un percorso didattico orientato all’educazione alla pace.

3. Le paci nella storia

Nello studio tradizionale della storia vi è sempre stata una precisa gerarchia tra guerra e pace. La prima ha rappresentato le tappe cruciali, i momenti di svolta, i tempi di rottura e cambiamento, stabilendo il nuovo ordine sulla base di chi aveva vinto e di chi aveva perso. La pace ne era una semplice conseguenza, che non possedeva una propria autonomia, malgrado siano state spesso le paci – il modo in cui sono state perseguitate e realizzate – a creare i presupposti per guerre successive. Proprio la storia, tuttavia, c’insegna che le paci possono avere risultati diversi e contraddittori: la pace di Vestfalia, nel 1648, ha rappresentato l’inizio di una fase nuova, che aveva posto fine alle guerre di religione, alla guerra dei trent’anni in Europa centrale e a quella ancora più lunga tra Spagna e Province Unite; il Congresso di Vienna, nel 1815, aveva posto fine alle guerre napoleoniche limitando i conflitti e gli scontri armati che si sarebbero poi succeduti nel corso dell’Ottocento; la pace di Versailles, nel 1919, con l’umiliazione delle potenze sconfitte ricercata con arroganza ed egoismo da quelle vincitrici, preparò il terreno allo scatenamento della seconda guerra mondiale, una volta che un nuovo contesto, come abbiamo ricordato, aveva prevalso all’inizio degli anni ’30 del ventesimo secolo.

Paradossalmente era stato proprio a Versailles che il presidente degli Stati Uniti Wilson aveva cercato, con i 14 punti che aveva enunciato l’8 gennaio 1918 davanti al Congresso americano, a provare a fissare gli elementi necessari a rifondare un ordine mondiale che era andato in frantumi e che occorreva ricostruire. Cosa che fu fatta ma in modo monco e debole, se si pensa che la Società delle Nazioni nasceva senza le potenze sconfitte (la Germania per prima) ma anche senza l’Unione Sovietica e senza gli Stati Uniti il cui Senato boccerà le aspirazioni e proposte del proprio presidente. Dei 14 punti di Wilson rimase in piedi l’ispirazione di fondo: che la pace non costituisse il momentaneo accordo degli stati in un’occasione analoga a quelle che avevano avuto successo a Vestfalia e Vienna, ma fosse il risultato di un nuovo rapporto tra gli stati, fondato su un rapporto intergovernativo stabile e su un lavoro diplo-

matico incessante e permanente, garantito da strumenti sovranazionali anche se limitati e a cui non tutti gli stati avevano dato la loro adesione. Proprio questo punto, che fu alla base dello sforzo manifestato a Locarno da Briand e Stresemann, venne ripreso al termine della Seconda guerra mondiale da uomini che avevano vissuto il fallimento di Versailles, seppure in forme molto diverse tra loro: Churchill, Roosevelt e Stalin. Anche in questo caso, tuttavia, i risultati, pur estremamente importanti, non furono all'altezza di quello che avrebbe potuto essere, visto che, come nel 1919, i vincitori non riuscirono – o almeno non pienamente – a costruire una pace inclusiva anche delle potenze sconfitte. In questo caso, in realtà, fu il rapido sorgere della guerra fredda già a pochi mesi di distanza dalla fine del conflitto a impedire la creazione di un nuovo ordine mondiale condiviso, anche se furono condivisi numerosi strumenti organizzativi internazionali, o meglio sovranazionali, di cui il più importante furono le Nazioni Unite, capaci di rappresentare – grazie anche al ruolo “debole” di un Consiglio di Sicurezza in cui cinque paesi, tra cui i due contendenti della guerra fredda, potevano usare il diritto di voto – uno strumento solo in parte utile a porre paletti ed ostacoli agli stati che avessero voluto intraprendere nuove azioni di guerra e di aggressione.

4. I conflitti del secondo dopoguerra

La storia del dopoguerra conosce una gran quantità di conflitti, che restano però circoscritti in ambiti geografici sostanzialmente limitati (l'area geografica più estesa fu probabilmente quella del sud-est asiatico, dell'ex Indocina, che conobbe anche la conflittualità più lunga), al cui interno si manifestano anche una serie di guerre di tipo nuovo, legate a uno dei fenomeni storici più rilevanti e di cambiamento di tutti gli ultimi secoli, la fine del colonialismo (l'altro è stato senza dubbio la messa in discussione dell'esclusione delle donne dall'arena pubblica e dall'eguaglianza con la parte maschile della popolazione). I conflitti civili o tra stati emersi come risultato proprio della decolonizzazione rappresentano una novità nella modalità di essere delle guerre, che troverà poi negli anni '90 una dimensione addirittura maggioritaria: non è un caso che i conflitti di quel decennio faranno nascere il concetto di “nuove guerre” coniato dalla studiosa Mary Kaldor proprio per analizzare l'intreccio tra ruolo degli stati di nuova o richiesta indipendenza, dei gruppi etnici e nazionali, del crollo di strutture multinazionali come erano state l'Unione Sovietica o la Jugoslavia.

Il forte cambiamento storico che accompagna la fine della guerra fredda nel 1989-1991 ha costituito al tempo stesso un aumento notevole del numero degli stati indipendenti e un incremento dei governi e regimi di tipo democratico rispetto a quelli autoritari che avevano prevalso nei decenni precedenti. Questa nuova ondata di democratizzazione (accanto ai paesi ex comunisti ritrovano la democrazia tutti gli stati dell'America latina che avevano conosciuto un ventennio di colpi di stato militari, il regime di apartheid del Sudafrica) accompagna la speranza di un nuovo e più solido equilibrio internazionale, di un mondo multipolare che si lasci definitivamente alle spalle la guerra fredda. Ma gli anni '90 conoscono anche le tragedie, vicine nel tempo, che colpiranno l'Africa dei Grandi Laghi - il genocidio in Ruanda - e la guerra nell'ex Jugoslavia più feroce di tutte, quella in Bosnia con il genocidio di Srebrenica.

5. Se le guerre diminuiscono

Proprio in questo decennio drammatico e contraddittorio ha luogo un fenomeno del tutto nuovo, un calo drastico delle guerre e dei conflitti armati che prosegue fino al primo lustro del nuovo secolo e di questo millennio. Spesso, nei manuali di storia, si ricorda che anche nell'Ottocento, proprio dopo il Congresso di Vienna, erano diminuiti i conflitti armati tra gli stati, tralasciando però il fatto che soprattutto dalla metà del secolo aumentano enormemente i conflitti coloniali, e cioè l'aggressione occidentale di regioni considerate senza stato e quindi passibili di occupazione politica e militare. Adesso, invece, tra il 1991 e il 2005, diminuiscono soprattutto le guerre civili, quelle che avevano fatto innalzare il numero dei conflitti nei decenni precedenti e avevano costituito un mutamento nella natura stessa della guerra, o almeno di quelle più numerose. E aumentano le missioni di peacekeeping delle Nazioni Unite che, per oltre il 50%, hanno successo nel favorire o imporre una pace e mettere a tacere la voce delle armi. Dopo questo breve periodo "fortunato" non solo i conflitti riprenderanno con maggiore lena, ma la presenza delle Nazioni Unite sarà sempre più limitata - soprattutto per la ripresa del voto da parte di Russia, Cina e Stati Uniti - e si assisterà, una vera novità rispetto agli ultimi trent'anni, a un indebolimento delle democrazie e a una crescita di regimi semiautoritari o autoritari.

Cosa può dirci tutto questo in termini di educazione, di lavoro didattico a scuola? In primo luogo che la storia deve tornare a essere un momento cen-

trale per la nostra comprensione non solo del passato ma anche del presente, favorendo un lavoro di comparazione, soprattutto diacronica, il cui scopo non può essere, però, come avviene in genere nelle polemiche dei media, riscoprire le somiglianze e attribuire al presente le sembianze del passato, ma segnalare le differenze e comprendere le novità e innovazioni che il presente ci manifesta pur in una facile somiglianza con epoche e momenti del passato. In secondo luogo che forse può essere opportuno rovesciare il modo in cui siamo stati abituati a studiare – e a insegnare – la storia, attraverso guerre che vengono ampiamente raccontate e che poi producono paci riassunte in poche righe. Forse varrebbe la pena di interrogare le paci, capire quando e perché sono avvenute, come sono state costruite, che eredità hanno lasciato agli anni e decenni successivi. In fin dei conti i periodi di pace sono stati molto più lunghi, frequenti, estesi dei momenti di guerra.

6. Conclusioni

L'educazione alla pace non può ridursi, come sembra a volte risultare anche da parte di chi vi si dedica con passione, a un rifiuto della guerra da ripetere con convinzione anche di fronte alla palese inefficacia dei proclami di pace di fronte alle dinamiche aggressive e violente che caratterizzano l'orientamento di alcuni stati e governi. Ma, piuttosto, a comprendere cosa sia la guerra e quale tipo di pace possa cercare di impedire l'eventualità di ricadere in un conflitto futuro. Come aveva già scritto nel 1965 Karl Deutsch, professore di scienza politica a Yale che era stato presente all'assemblea di fondazione delle Nazioni Unite a San Francisco nel 1945, “nel nostro tempo, la ricerca delle cause di guerra e dei modi di contenerla, controllarla e alla fine abolirla del tutto, è diventata un'espressione della stessa volontà di vivere del genere umano. La guerra, per essere abolita, bisogna prima capirla”.¹

È un'indicazione ancora valida, soprattutto quella finale, mentre la volontà di vivere del genere umano dovrebbe manifestare con più forza la sua presenza contro la spinta a indebolirla e manipolarla che proviene da troppi palazzi del governo e cancellerie in giro per il mondo. Un compito che spetta soprattutto alle giovani generazioni assumere come proprio obiettivo.

¹ Deutsch, K. W. (1970). Quincy Wright's contribution to the study of war: A preface to the second edition. *Journal of Conflict Resolution*, 14(4), 473. In originale è la prefazione a: Wright, Q. (1965). *A Study of War* (Vols. 1–2). University of Chicago Press.

Memoria, dialogo e cittadinanza: percorsi per educare alla pace. Introduzione alla quarta edizione di *Democrazia e Scuola*

Sonia Castro, Professoressa associata in Didattica della storia, SUPSI-DFA/ASP

Marco Lupatini, Docente-ricercatore senior, SUPSI-DFA/ASP

e Andrea Plata, Docente-ricercatore senior, SUPSI-DFA/ASP

La tematica del volume prende spunto da una ricorrenza significativa che coincide con la sua pubblicazione: il centenario del Patto di Locarno. In realtà, si trattò di una serie di accordi, poiché il 16 ottobre 1925, a Locarno, furono firmati cinque trattati e due convenzioni. Il processo negoziale e l'ampia copertura mediatica dell'evento rappresentarono una novità per l'epoca: l'opinione pubblica iniziava a esercitare un'influenza concreta sulla politica estera e sulle dinamiche storiche più in generale. Il Patto, così come venne ricordato nella storiografia, finì per identificare un'intera fase storica — quella della distensione internazionale degli anni Venti — poi interrotta dall'ascesa dei totalitarismi, con l'espressione “spirito di Locarno”.

In questo contesto, il Patto può essere interpretato come l'affermazione di una volontà collettiva di superare il ricorso alla guerra, privilegiando la diplomazia come strumento di risoluzione dei conflitti. Si trattò di un approccio inclusivo, internazionalista e democratico, che rifiutava la guerra e rafforzava il sostegno agli ideali della neoistituita Società delle Nazioni. La propensione alla pace valse inoltre a Austen Chamberlain, Aristide Briand, Gustave Stresemann il Premio Nobel per la Pace nel 1925 e 1926, a conferma del riconoscimento internazionale dell'importanza dell'evento.

Le pratiche commemorative, come quella che si sta celebrando, non si limitano a conservare la memoria, ma stimolano il dialogo e la riflessione sulle storie condivise, che sono le fondamenta dell'identità collettiva. La memoria, quindi, non è solo un archivio del passato, ma un elemento dinamico e vitale per la società contemporanea. In particolare, per le nuove generazioni, il

passato non deve restare statico, ma essere reinterpretato attivamente per costruire un futuro più consapevole. Ricordare, riesaminare e riflettere sullo “Spirito di Locarno” significa quindi andare alla ricerca degli elementi del passato su cui costruire una visione per il futuro, una progettualità che risponda alle sfide attuali.

In questa direzione si inseriscono anche le recenti raccomandazioni dell’UNESCO sull’educazione alla pace, pubblicate nel 2023 in sostituzione della versione del 1974 (UNESCO, 2023). Esse definiscono la pace come un “processo positivo di partecipazione”, in cui individui e comunità collaborano quotidianamente per costruire società giuste, inclusive, sane, sostenibili e pacifiche

In tale processo, l’istruzione riveste un ruolo centrale. Chi crede nel potere trasformativo dell’educazione è chiamato a promuovere una cittadinanza globale orientata alla costruzione e al mantenimento della pace. La raccomandazione è stata ispirata dai risultati del Summit UNESCO sull’Educazione Trasformativa del 2022, che ha evidenziato la necessità di una visione più lungimirante per l’insegnamento, l’apprendimento e l’innovazione.

Il rapporto UNESCO (2021) “Reimagining our Futures Together: A New Social Contract for Education”, elaborato dalla Commissione Internazionale sui Futuri dell’Educazione, propone un nuovo contratto sociale per l’istruzione, fondato su inclusione, equità, diritti umani e sostenibilità, nell’intento di ricostruire il legame tra persone, pianeta e tecnologia.

Il documento evidenzia l’urgenza di un’istruzione trasformativa, capace di rispondere alle sfide del XXI secolo, garantire il diritto universale all’apprendimento, contrastare le disuguaglianze sociali, digitali e di genere, e promuovere maggiori investimenti globali nel settore educativo.

Gli articoli raccolti nel volume si inseriscono in questo quadro, offrendo — attraverso approcci disciplinari e metodologici differenti — un contributo alla riflessione sull’educazione alla pace. Non mancano esempi concreti e spunti per pratiche didattiche, con l’intento di stimolare un dibattito costruttivo e orientato al futuro.

Nella premessa, lo storico Marcello Flores riflette sul rapporto tra guerra e pace nella storia, sottolineando come le paci abbiano avuto un ruolo decisivo ma spesso trascurato e come oggi la crisi del sistema internazionale imponga un’educazione alla pace fondata sulla comprensione dei conflitti. L’autore evidenzia la necessità di insegnare non solo il rifiuto della guerra, ma anche

l’analisi delle cause e dei processi che possano prevenire nuovi conflitti.

Cyril Cordoba, assistente-dottore presso UniDistance e presso l’Università di Friburgo, analizza nel primo articolo il ruolo del Locarno Film Festival come spazio di dialogo e riconciliazione culturale nel dopoguerra, attraverso iniziative come le sezioni documentarie dell’UNESCO, il programma *Cinema e Gioventù* e la creazione di una giuria ecumenica. L’autore evidenzia come queste pratiche abbiano incarnato un “spirito di Locarno” volto a promuovere comprensione reciproca e democrazia culturale in un contesto segnato da tensioni politiche e sociali.

Nel secondo articolo, Claude Hauser, professore ordinario di storia all’Università di Friburgo, analizza i movimenti indipendentisti del Giura e del Québec nella seconda metà del Novecento, evidenziando come conflitti inizialmente segnati da violenza e tensioni abbiano lasciato spazio a dinamiche di resilienza democratica e cooperazione culturale. L’autore mostra come l’Accordo intergovernativo Jura-Québec del 1983 abbia trasformato rivalità identitarie in partenariati duraturi, fondati su scambi educativi, culturali e tecnologici all’interno della Francofonia.

Nel terzo testo della prima sezione Paolo Bernasconi, Avvocato, professore emerito all’Università di San Gallo (HSG), affronta il tema della pace in relazione alla giustizia, ai diritti umani e alla responsabilità individuale e collettiva. L’autore denuncia le contraddizioni e le ipocrisie delle politiche internazionali e nazionali in materia di pace, sottolineando come la vera pace richieda giustizia, memoria storica, educazione civica e resistenza attiva contro ogni forma di oppressione. Bernasconi evidenzia il ruolo spesso ignorato delle donne nei processi di pace e invita a passare dalle parole ai fatti, promuovendo una cultura della solidarietà e dell’impegno concreto.

Francesco Veri, Senior Researcher presso l’Università di Zurigo e il Centro della democrazia di Aarau, analizza nel quarto contributo il ruolo delle innovazioni democratiche nei processi di pace, con un approccio empirico basato su 75 casi internazionali. Lo studio propone una rilettura dei classici processi di pace (*peacemaking, peacebuilding, peacekeeping*) attraverso la lente della democrazia deliberativa, evidenziando come il dialogo inclusivo e la giustificazione pubblica delle decisioni siano fondamentali per costruire fiducia e legittimità. Le innovazioni democratiche, mappate e classificate in sei tipologie, si rivelano strumenti efficaci per prevenire conflitti, promuovere coesione sociale e trasformare le istituzioni in contesti fragili e post-bellici.

Nel quinto testo Silvia Demartini, Professoressa ordinaria in Educazione linguistica e linguaggi disciplinari dell’italiano presso SUPSI-DFA/ASP, propone riflessioni e attività didattiche sul ruolo del linguaggio nella costruzione della pace. L’autrice sottolinea come l’educazione linguistica, a partire dall’arricchimento del lessico e dalla riflessione critica sulle parole, sia fondamentale per promuovere una cultura della pace e contrastare la violenza verbale. Attraverso esempi pratici per ogni ordine scolastico, Demartini mostra come lavorare sul linguaggio possa aiutare a sviluppare consapevolezza, empatia e capacità di convivenza.

L’ultimo testo della prima sezione, scritto da Olivia Della Croce, Collaboratrice SUPSI e formatrice certificata di Comunicazione Nonviolenta (CNV), analizza il potenziale di quest’ultima per promuovere una cultura del rispetto nelle scuole. L’articolo esplora come la Comunicazione Nonviolenta, basata sull’empatia e sull’espressione consapevole di sentimenti e bisogni, possa migliorare il benessere emotivo e le relazioni interpersonali nel contesto scolastico. Attraverso esempi concreti e progetti didattici, l’autrice propone l’integrazione sistematica della CNV nella formazione degli insegnanti e nella vita scolastica, come strumento efficace per prevenire conflitti e favorire un ambiente educativo rispettoso e inclusivo.

Il primo testo della seconda sezione è scritto da Lorenza Rusconi-Kyburz, docente-ricercatrice presso SUPSI-DFA/ASP, e riflette sul ruolo della scuola nell’educazione alla pace, alla convivenza e alla cittadinanza attiva. L’articolo esplora come la pace, intesa non solo come assenza di conflitti ma come armonia relazionale e giustizia sociale, possa essere coltivata a scuola attraverso l’educazione socio-emotiva, il dialogo interculturale e l’antirazzismo. Rusconi-Kyburz propone un approccio educativo fondato sulla consapevolezza personale, la responsabilità sociale e la speranza, sottolineando che l’educazione è sempre un atto politico capace di trasformare la società.

Magda Ramadan, docente e ricercatrice senior SUPSI-DFA/ASP, e Paolo Caglianini, docente e formatore, presentano nel secondo testo il programma Peace-Force®, un progetto di mediazione scolastica attivo in diverse sedi del Canton Ticino. Il programma Peace-Force® forma allieve e allievi come mediatici e mediatori tra pari, promuovendo una cultura della gestione pacifica dei conflitti e sviluppando competenze trasversali come empatia, responsabilità e pensiero critico. Integrato nel progetto educativo di istituto, il modello si basa su una metodologia strutturata e partecipativa che coinvolge attivamente allieve, allievi e

docenti, contribuendo al benessere relazionale e alla cittadinanza democratica.

Il testo conclusivo della seconda sezione è scritto da Francesca Tognina Moretti, docente di scuola media superiore e membro della Commissione scuola del Film Festival Diritti Umani di Lugano (FFDUL). L'articolo presenta il FFDUL come una proposta educativa per promuovere la cittadinanza attiva attraverso il cinema, con film e documentari che raccontano violazioni dei diritti umani e stimolano il dibattito tra studenti e esperti.

Nel primo contributo della terza sezione, Furio Bednarz, Presidente dell'Associazione CINI Switzerland, presenta l'esperienza del Child in Need Institute (CINI) come modello educativo fondato sui diritti e sulla partecipazione democratica. L'articolo illustra il CINI Method, un approccio olistico e partecipativo sviluppato in India per trasformare i diritti dei bambini in pratiche concrete, attraverso l'*empowerment* delle comunità locali e la costruzione di sistemi democratici dal basso. Questo modello, basato su educazione, salute, nutrizione e protezione, promuove la cittadinanza attiva e la sostenibilità sociale, offrendo spunti applicabili anche in contesti europei per rafforzare la democrazia e il bene comune.

Infine, Maurizio Tamagni, Presidente della Fondazione Damiano Tamagni, racconta nel secondo articolo della terza sezione la nascita, le attività e le finalità della fondazione, nata in memoria del figlio Damiano, vittima di un'aggressione mortale nel 2008. La Fondazione Damiano Tamagni promuove da quasi vent'anni in Ticino l'educazione alla non-violenza e alla gestione pacifica dei conflitti, attraverso progetti scolastici, culturali e sociali rivolti ai giovani. Tra le iniziative più significative vi sono il concorso "Per un carnevale divertente per tutti", il cortometraggio *La Violenza Senza Maschera*, e il sostegno a progetti come *MidnightSports* e "the VAN", con l'obiettivo di sensibilizzare e prevenire la violenza giovanile.

Bibliografia

- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*.
<https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- UNESCO. (2023). *Draft revised 1974 Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386924>

Riflessioni e ricerca

T



1.1 L'esprit cinématographique de Locarno : un festival de concorde?

Cyril Cordoba, Assistant-docteur, Université de Fribourg et UniDistance

Abstract

The Locarno Film Festival (LFF), created in 1946, is one of the oldest film festivals in the world. In addition to its reputation as the “world capital of auteur cinema”, the LFF has a unique history, closely linked to the transformations of the Swiss political and social landscape. Beyond the films in competition, this article examines three initiatives that characterized the festival’s contribution to some sort of “Spirit of Locarno”, twenty years after the conference that led to the conclusion of the Locarno Pact. Firstly, in the 1940s and the 1950s, the documentary sections sponsored by UNESCO served as a platform for international exchanges after World War II. Then, in the 1960s, special programs were created to promote better film education for young audiences. Finally, in the 1970s, an ecumenical jury was formed to help ease the controversies surrounding the festival. Despite the many scandals that characterized the LFF during its first thirty years, these initiatives demonstrated the organizer’s efforts to develop mutual understanding between the people.

Keywords

Locarno Film Festival; Cinema; UNESCO; Youth; Ecumenism.

Introduction

Évènements internationaux dont l'importance est aussi touristique que géopolitique, les premiers festivals de films apparaissent dans les années 1930 en Europe. Après quelques éditions, le plus ancien d'entre eux, la *Mostra cinematografica* de Venise, passe sous la tutelle du régime et devient une vitrine de propagande pour l'Italie fasciste et l'Allemagne nazie. Cette instrumentalisation politique pousse la France à mettre en place en 1939 à Cannes son propre "festival des démocraties contre les dictatures" (Loubes, 2016, p. 16). Cependant, cette initiative est quasi immédiatement interrompue par l'éclatement de la Seconde Guerre mondiale.

En Suisse, plusieurs manifestations cinématographiques éclosent au même moment. À Lugano, un *rassegna del film italiano*, très proche de l'industrie du cinéma italien, connaît deux éditions en 1941 et 1942. Suivant l'évolution de la situation internationale, l'évènement devient plus généraliste en 1944 et 1945. Mais alors que ses organisateurs espèrent poursuivre les festivités au sortir de la guerre, ils font face en 1946 aux aléas de la démocratie helvétique. Par votation populaire, leur projet de construire un amphithéâtre afin de pérenniser la manifestation est refusé. Sans alternative viable, le festival de Lugano est abandonné. Ce raté fait le bonheur des promoteurs touristiques et des cinéphiles d'une autre ville tessinoise, Locarno, qui reprennent le flambeau en quelques semaines à peine, en déplaçant la rencontre cinématographique dans la *Città sul Verbano*.

Ainsi, le 22 août 1946, dans le parc du Grand Hôtel, où séjournaient vingt ans plus tôt les délégations de la Conférence sur la Paix (qui aboutit aux Accords de Locarno), un public d'environ 1'200 personnes assiste à la projection du film de Giacomo Gentilomo *O Sole mio*. Avec ce long-métrage qui prend pour cadre les Quatre journées de Naples (un soulèvement populaire contre les forces d'occupation allemandes qui a eu lieu en 1943), les dirigeants du Festival du film de Locarno (FFL) inaugurent une manifestation placée sous le signe de la réconciliation des peuples et de la coexistence pacifique. Prenant place quelques jours avant Venise (31 août) et Cannes (20 septembre), l'évènement devient l'un des premiers festivals de cinéma d'après-guerre.

Contrairement à ses homologues européens, le FFL n'est pas initié ni même soutenu par l'État. Il bénéficie d'une certaine liberté qui lui épargne, dans une large mesure, les pressions diplomatiques. Dès ses débuts, il programme non seulement des films venus des principaux producteurs occidentaux

(États-Unis, France, Italie, Allemagne de l'Ouest, Angleterre), mais aussi des pays d'Europe de l'Est (Union soviétique, Tchécoslovaquie, Pologne, Hongrie). Dans un contexte de Guerre froide naissante, caractérisé par l'apparition de manifestations destinées à promouvoir le camp socialiste (comme Karlovy Vary, créé en 1946) ou capitaliste (comme Berlin, apparu en 1951), Locarno se distingue par son ouverture aux deux côtés du Rideau de fer. Jouant à la fois sur le souvenir des Accords de 1925 et sur la posture de neutralité de la Suisse, le FFL se positionne comme un lieu de rencontres et de discussion privilégié de l'après-guerre.

Plutôt que d'énumérer, comme cela a déjà été fait dans plusieurs ouvrages rétrospectifs, les films, les cinéastes ou les cinématographies "découvertes" à Locarno (voir par exemple Cosandey, 1988), cet article propose de revenir sur les efforts déployés par les organisateur·rices du FFL pour reproduire un certain "esprit de Locarno", c'est-à-dire une coexistence pacifique entre différents pays, groupes ou communautés, dans le domaine du 7e Art. Pour ce faire, je reviendrai sur trois initiatives lancées entre les années 1940 et les années 1970, qui visaient à développer la compréhension mutuelle et le dialogue durant la période dite des Trente Glorieuses, marquée par de profonds bouleversements sociaux et politiques : les revues documentaires, les journées dédiées à la jeunesse et le jury œcuménique.

Reconstruction

Lors de ses premières éditions, le Festival de Locarno propose des programmes placés sous le patronage de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). Cette institution intergouvernementale créée en 1945 encourage la circulation des savoirs entre l'Est et l'Ouest, mais aussi entre le Nord et le Sud, en poursuivant des idéaux démocratiques de respect et d'égalité à travers une "reconstruction éducative et culturelle" en faveur de la paix (Maurel, 2013, p. 1). Ses actions consistent notamment à organiser des colloques et des expositions, ainsi qu'à soutenir la publication de manuels scolaires et de revues culturelles (Maurel, 2010).

Afin de favoriser les échanges et la coopération internationale, l'UNESCO soutient à Locarno une section documentaire qui réunit des productions venues des pays occidentaux (dont la Suisse), mais également des pays du bloc de l'Est et de régions extra-européennes (Palestine, Inde). On y retrouve des œuvres comme *A Defeated People*, un court-métrage britannique sur l'Al-

lemagne d'après-guerre, ou *La jeunesse reconstruit* (*Mladina gradi*), un film yougoslave sur le relèvement de la Slovénie. En 1948, *The World is Rich*, un documentaire de Paul Rotha sur les pénuries causées par la guerre, met en scène le travail de l'Organisation des Nations unies pour l'alimentation et l'agriculture. Présenté par l'UNESCO comme une œuvre à visée démocratique, le film doit permettre au public de “see one another's point of view – or, almost as important, to show the other man that his point of view is recognized” (Powell, 1951, p. 4).

En 1947, un programme spécial, intitulé “Cinéma au service de la paix”, attire particulièrement l'attention des médias étrangers. Lors de cette rencontre internationale, des conférencier·es se succèdent à la tribune pour évoquer, au lendemain du second conflit mondial, le rôle des films documentaires, les enjeux liés à la communication audiovisuelle et l'importance du cinéma scientifique et pédagogique. Parmi elleux figurent Bela Balasz (directeur de l'Institut hongrois du cinéma), Iris Barry (conservatrice de la cinémathèque du Museum of Modern Art de New York) et Jean Painlevé (directeur de l'Institut de cinématographie scientifique de Paris). Plusieurs de ces personnalités présentent leurs propres films, en arguant que le cinéma peut être “un atout dans le grand et beau jeu du perfectionnement humain” (Jaermann-Landry, 1947, p. 3).

De même, en 1947 et 1948, une section documentaire intitulée “Reconstruction” puis “Jeunesse et Reconstruction”, présente un panorama de la production scientifique et éducative de différents pays européens (de l'Est comme de l'Ouest) et des États-Unis. Au programme de ces projections figurent plusieurs films sionistes, tels que *They Live Again* et *Adamah*. Le premier, un documentaire produit par l'Hadassah (organisation féminine juive américaine), suit un groupe de réfugié·es arrivé en Palestine au terme d'un voyage de trois ans depuis la Pologne à travers la Sibérie, après avoir été bloqué à Téhéran. Le second, un moyen-métrage lancé par le fondateur du *Ben Shemen Youth Village*, raconte l'histoire d'un adolescent qui tente de se reconstruire au lendemain de la Shoah dans un village fondé par le Fonds national juif.

À côté de ses fonctions essentiellement touristiques et informatives, le Festival de Locarno affiche donc aussi une évidente vocation pédagogique, pour ne pas dire politique. Celle-ci se développe davantage au fil des années 1950, à travers l'organisation de congrès et de revues du cinéma pour la jeunesse ou par la programmation de films d'enseignement. Puis, à partir des

années 1960, la commission suisse de l'UNESCO se joint au Département de l'instruction publique du Tessin afin de mettre en place des journées d'études destinées aux enseignant·es et aux animateur·rices de ciné-clubs scolaires : c'est la naissance de *Cinema e Gioventù*.

Jeunesse

Sous la direction artistique de Vinicio Beretta (1960-1966), le Festival de Locarno s'oriente de plus en plus vers un “jeune cinéma”, venu par exemple de Tchécoslovaquie ou du Brésil. Cette spécialisation lui vaut de nombreuses critiques de la part du bloc bourgeois. En plus de son ouverture à de jeunes auteur·rices et à des cinématographies émergentes, la manifestation décide de se profiler comme un espace de réflexion et d'échanges autour des rapports entre la jeunesse et le cinéma. Initialement intitulé *Giovani e cinema* (1960-1961), un programme dédié d'abord aux étudiant·es est ouvert dès 1963 aux lycéen·nes et aux apprenti·es sous le nom de *Cinema e Gioventù*. Il s'agit avant tout de conférences (données par des personnalités comme le conservateur de la Cinémathèque suisse Freddy Buache ou le critique de cinéma italien Pio Baldelli), de séances d'analyse de films ou encore de rencontres avec des personnalités du 7e Art (de Francis Reusser à Emmanuelle Riva en passant par Jorges Sanjinés). Un compte-rendu détaillé de ces activités est publié chaque année par la revue *Cenobio*, ce qui confère à l'évènement une certaine légitimité au sein des milieux culturels.

Plaidant pour le développement d'une éducation au cinéma dans les écoles suisses, les intervenant·es de ces journées d'étude veulent renforcer l'esprit critique des participant·es, afin de leur offrir “una formazione concretamente umanistica, moderna ed unitaria” (Candolfi, 1963, p. 550). Celleux-ci appellent de leurs vœux “una scuola che sia democratica, in cui la democrazia significhi scuola di tutti e in cui esista un'autentica rappresentatività e non una baronia di poteri” (Baldelli, 1965, p. 415). Sur leur impulsion, plusieurs enseignements à l'image, qui restent encore ponctuels, sont développés dans certains établissements tessinois.

Les échanges entre les participant·es et les organisateur·rices apparaissent comme une sorte d'éducation à la démocratie. Selon le critique de cinéma Freddy Landry, *Cinema e Gioventù* aide à “écouter les autres, pour mieux les comprendre, pour mieux comprendre les films, pour mieux comprendre le cinéma et peut-être, parfois, pour mieux se comprendre ou se connaître

soi-même” (Landry, 1965, p. 419). Landry, qui peu à peu reprend l’évènement en main, crée des ponts entre le Tessin et l’outre-Gothard, à travers notamment son implication au sein des Semaines d’études cinématographiques. Ces rencontres et débats entre gymnasien·nes de toute la Suisse autour de projections de films sont organisées depuis 1961.

Au moment où la Confédération rejoint le Centre international du film pour la jeunesse (crée en 1955 par l’UNESCO), *Cinema e Gioventù* met en garde le jeune public contre le cinéma qui encourage à la passivité et à l’obéissance (propagande, divertissement), et qui contribue à “diffuser le mensonge, la vulgarité et la violence [...] jouer le rôle de mauvais génie des temps modernes” (De Weck, 1963, p. 567). Selon les termes employés par les animateur·rices, largement repris par les journalistes qui couvrent la manifestation, ces journées contribuent à créer un “esprit de Locarno”, c'est-à-dire un climat d’apaisement et de compréhension, au sein d’un festival alors très critiqué pour son ouverture au Sud et à l’Est. De façon plus pragmatique, ce programme contribue aussi à détacher le FFL de son image mondaine ou touristique, en l’aidant à se transformer peu à peu en un espace de travail et de réflexion.

Dès 1964, les participant·es à *Cinema e Gioventù* constituent un jury des jeunes (venu·es de divers pays européens), inspiré par une expérience similaire lancée quatre an plus tôt à Cannes dans le cadre des Rencontres internationales du film pour la jeunesse. Pour ses membres, “le cinéma a de nos jours une néfaste influence sur la jeunesse [et représente] la plus grande force d’oppression intellectuelle” contemporaine, mais il demeure “le plus important moyen de diffusion de la culture”, et “le moyen le plus efficace pour favoriser le contact entre les peuples et [...] de ce fait il est une arme invincible dans le combat que nous menons pour l’amitié et pour la paix” (Jury des jeunes, 1964, p. 2). En 1968, à la suite de la démission du jury international, qui proteste ainsi contre l’écrasement du Printemps de Prague par les chars soviétiques, le jury des jeunes est le seul à décerner des prix.

Lors de cette année charnière, sous l’impulsion de mouvements de contestation portés par la jeunesse tessinoise, des appels à la démocratisation du festival sont lancés. Les conférences de presse sont alors remplacées par des échanges directs entre le public et les cinéastes. Après quelques éditions agitées, marquées par la fin des projections dans le parc du Grand Hôtel, divers projets de retour en plein air sont envisagés. Les organisateur·rices étudient par exemple la possibilité de mettre en place des séances de cinéma dans le

parc de la Paix, aménagé et renommé en 1965 à l'occasion des 40 ans de la Conférence de Locarno. Finalement, la direction jette son dévolu sur la Piazza Grande, qui devient le lieu iconique de la manifestation à partir de 1971. Quant au programme *Cinema e Gioventù*, il disparaît lors de ce retour à une formule plus touristique et grand public, avant de réapparaître timidement en 1974. Mais alors, l'environnement et l'identité du FFL ont radicalement changé.

Œcuménisme

Les années 1970 à Locarno sont marquées par des prises de position très polarisées sur "l'immoralité" de certains films au programme. Dans cet "après 1968", les milieux conservateurs s'offusquent de la place accordée, en particulier au sein d'une section intitulée Tribune libre, à des œuvres contenant des scènes sexuelles explicites, voire violentes. Plusieurs de ces longs-métrages, qui contiennent des représentations, des personnages ou des thématiques gays et lesbiennes, irritent l'Église catholique. À ce moment charnière, marqué par de houleux débats sur la possible fin de la censure cinématographique au Tessin, naît une initiative qui contribue à un certain apaisement : le jury œcuménique. Quelques années après le concile Vatican II, dans un canton où le catholicisme demeure la religion d'État (et ce jusqu'en 1975), la démarche ne passe pas inaperçue.

À Venise, à Berlin et à Cannes, il existe alors déjà des jurys confessionnels de plus ou moins longue date. Ceux-ci relèvent soit de l'Office catholique international du cinéma, soit de l'organisation internationale protestante pour le cinéma Interfilm. Mais c'est en Suisse, à Thoune et à Morschach, que ces deux organisations entament un dialogue à travers des rencontres organisées en 1971 et en 1972 (Helmke, 2005). Outre la tradition de pluralisme (linguistique, culturel et politique) du pays, ce rapprochement en terres helvétiques est encouragé par la création de la communauté de travail des Églises chrétiennes en Suisse, et du lancement du Synode des catholiques suisses (1972-1975). Ce dernier aboutit à plusieurs réformes allant vers davantage d'échanges interconfessionnels. Sur le plan cinématographique, l'année 1973 est également marquée par la fusion de la revue catholique *Filmberater* et de la revue protestante *Zoom* dans une nouvelle entité intitulée *Zoom-Filmberater* (Martig et al., 2011).

L'idée de créer un jury œcuménique provient du directeur du Festival de

Locarno, Moritz de Hadeln, qui cherche à concilier les intérêts divergents qui ont mené à de profondes crises au cours des années 1960. Malgré l'hostilité de l'évêque du diocèse de Lugano, De Hadeln finit par convaincre ses interlocuteurs en faisant valoir que “la Suisse est 50 % catholique et 50 % protestante” (De Hadeln, 2021). Porté par Ambros Eichenberger (directeur du *Filmbüro* de l’Église catholique) et Dölf Rindlisbacher (responsable des questions cinématographiques du côté réformé), cette nouvelle entité vise à encourager la réflexion sur “den geistigen, sozialen und allgemeinmenschlichen Werten in unserer Gesellschaft” (Rindlisbacher cité par Helmke, 2005, p. 206). En se basant sur des considérations éthiques et esthétiques, ses membres jugent la dimension morale et sociale des œuvres au programme. Pourtant, les juré·es ne se joignent pas aux cris d’orfraie poussés par les milieux conservateurs lors de la programmation à Locarno de films tels qu’*Histoires scélérates* (*Storie scellerate*), *Conte immoraux* et *Salò ou les 120 Journées de Sodome* (*Salò o le centoventi giornate di Sodoma*). En d’autres termes, cette collaboration contribue à améliorer les relations du FFL avec les milieux chrétiens grâce à “l’influence que ce jury pouvait avoir sur l’ensemble du festival” (De Hadeln, 2021).

Pour sa première édition, en 1973, le jury œcuménique récompense le film *Illumination* (*Illuminacja*), de Krzysztof Zanussi, qui suit la quête de sens d’un jeune Polonais. Par la suite, même s’il réunit avant tout des personnalités venues d’Europe de l’Ouest, il encourage les échanges avec l’Est et les pays dits du Tiers-Monde. Comme pour le jury des jeunes, les prix remis par le jury œcuménique reviennent, en comparaison avec les autres palmarès établis à Locarno, plus souvent à des films du Sud. À sa mesure, il contribue à la reconnaissance et à la valorisation d’œuvres qui trouvent plus difficilement le chemin des salles de cinéma en Suisse. Il encourage, tout comme le Festival de films du Tiers-Monde de Fribourg (créé en 1980, notamment par des milieux chrétiens), à dialoguer avec d’autres cultures et d’autres continents. En 1982, lors de son arrivée à la tête du FFL, David Streiff décrit le jury œcuménique comme un soutien primordial aux cinématographies d’Asie, d’Afrique et d’Amérique latine : “pour un tel cinéma, l’aide des organisations des Églises est vitale” (Streiff, cité par Stern, 1982, p. 6). Lancé à titre expérimental (jusqu’en 1978) avant d’être reconduit de manière pérenne jusqu’à nos jours, ce jury créé à Locarno a été imité dans de nombreuses autres manifestations internationales à travers le monde, telles que les festivals de Cannes et de Berlin.

Conclusion : esprit, es-tu là ?

Le Festival du film de Locarno, l'une des premières manifestations cinématographiques organisées au sortir de la Seconde Guerre mondiale, est l'un des seuls évènements du genre qui ne naît pas d'une initiative gouvernementale. Dans une Europe en pleine reconstruction, de plus en plus divisée par la Guerre froide et secouée par de profonds bouleversements politiques et sociaux, il met à l'honneur des films témoignant des destructions causées par la guerre, il ouvre un dialogue avec l'autre côté du Rideau de fer et il donne la parole à des cinéastes méconnu·es, au jeune public et à des cinématographies émergentes. Au-delà de ses apports à l'histoire du 7e Art, sa volonté de participer à la réconciliation des peuples passe, durant ses premières décennies, par la mise en place de programmes spéciaux : des sections documentaires patrognées par l'UNESCO, des rencontres dédiées à l'éducation civique à l'image, et un jury interconfessionnel.

En considérant le retard de la Suisse dans certains domaines démocratiques - par exemple l'introduction du suffrage féminin en 1971 au niveau national (et 1969 au Tessin) - il est notable que deux des activités susmentionnées aient été pilotées par des femmes très impliquées dans la vie culturelle locarnaise. Maria Elisabeth Kähnert, animatrice du ciné-club local (*Le Buon Film*) a par exemple mis en place la section documentaire lors des premières éditions du FFL. Quelques années plus tard, les rencontres *Cinema e Gioventù* ont quant à elles été supervisées par Lucia Gamba (pionnière de l'enseignement du cinéma dans les écoles tessinoises) et Felicina Colombo (vice-directrice de l'École normale d'institutrices). En revanche, ce n'est qu'en 1976 que la comédienne et journaliste Dorothea Holloway devient la première femme à siéger au sein du jury œcuménique.

Au-delà de ces initiatives pionnières, et derrière sa réputation de manifestation libre et neutre, le FFL a été, jusque dans les années 1980, un haut lieu d'affrontements et de controverses politiques (Cordoba, 2025). La sélection de films produits par les régimes socialistes, la projection d'œuvres anti-impérialistes venues d'Asie, d'Afrique ou d'Amérique latine, ainsi que la programmation de longs-métrages traitant de manière explicite de sexualité, y ont été sources de vives polémiques (Cordoba, 2024). De plus, en raison des relations délicates entre la Suisse alémanique et le Tessin, le processus menant à la reconnaissance par Berne du Festival de Locarno comme manifestation nationale est un cas d'école pour observer les difficultés posées par le fédéra-

lisme helvétique et la démocratie de concorde (Cordoba, 2022). En matière cinématographique, l'esprit de Locarno a donc largement oscillé entre esprits chagrins et esprit d'équipe.

Sources

- (1964), "Éditorial", *Cinema e Gioventù* 4, 2.
- (2021, 26 juillet), Entretien de l'auteur avec Moritz de Hadeln.
- Baldelli, P. (1965). Il cinema nella scuola. *Cenobio*, 6, 409-415.
- Candolfi, B. (1963). L'educazione cinematografica e la scuola. *Cenobio*, 6, 548-551.
- De Weck, J.-B. (1963). "À Locarno : l'UNESCO la jeunesse et le cinéma". *Cenobio*, 6, 567-571.
- Jaermann-Landry, A. (1947, 8 juillet). « De très intéressants documentaires », *Courrier de Genève*, 3.
- Landry, F. (1965). Le Jury des Jeunes, le Festival et les films. *Cenobio*, 6, 419-420.
- Powell, D. (1951). Showing the People of England as they Really Are. UNESCO *Courier*, 4(9), 4.
- Stern, Y. (1982). Faire redécouvrir la beauté du cinéma. *Cinéfeuille*, 21, 3-6.

Bibliographie

- Cordoba, C. (2022). From the Grand Hotel to the Piazza Grande: the Locarno Film Festival's Quest for Legitimacy (1946-1977). *Journal of Festive Studies*, 4(1), 22-46. <https://doi.org/10.33823/jfs.2022.4.1.104>.
- Cordoba C. (2025). Désaccords à Locarno. *Une histoire politique du Festival international du film (1946-1987)*, [Thèse d'habilitation non publiée]. Université de Fribourg.
- Cordoba, C. (2024). The Locarno Film Festival under the Influence? Programming Eastern European Movies in Anticommunist Switzerland (1946-62). *Contemporary European History*, 33(2), 615-633. <https://doi.org/10.1017/S0960777322000650>.
- Cosandey, R. (1988). *Festival internazionale del film Locarno: 40 anni. Chronique et filmographie*. Festival international du film.
- Fritz, N., Martig, C., & Perlini-Pfister, F. (Eds.) (2011). *Nur für reife Erwachsene. Katholische Filmarbeit in der Schweiz*. NZN bei TVZ.
- Helmke, J. (2005). *Kirche, Film und Festivals: Geschichte sowie Bewertungskriterien evangelischer und ökumenischer Juryarbeit in den Jahren 1948 bis 1988*. Christliche-Publizistik-Verlag.
- Loubes, O. (2016). *Cannes 1939. Le festival qui n'a pas eu lieu*. Armand Colin.

Maurel, C. (2010). *Histoire de l'UNESCO : les trente premières années (1945-1974)*. L'Harmattan.

Maurel, C. (2013). L'action de l'Unesco dans le domaine de la reconstruction, *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, 19. <https://shs.cairn.info/revue-histoire-politique-2013-1-page-160?lang=fr>

1.2 Dépasser la violence par l'échange culturel et la coopération : les cheminements francophones du Canton du Jura et de la Province de Québec

Claude Hauser, Prof. Ord., Université de Fribourg

Abstract

This text analyses the evolution of Francophone identity struggles in the Swiss Jura and Canadian Quebec in the second half of the 20th century, marked by cultural and political demands, sometimes violent. The separatist movements in the Jura and Quebec, although geographically distant, shared militant strategies, oscillating between direct action, satirical humour and popular mobilisation. Despite tensions and risks of radicalisation, these struggles led to a dynamic of democratic resilience. Cultural cooperation, particularly within the French-speaking community, became a vehicle for appeasement and dialogue. The 1983 Jura-Quebec Intergovernmental Agreement embodies this desire to overcome conflicts and build lasting partnerships. This collaboration, although cautious at first, has resulted in exchanges in the fields of education, culture and technology. It illustrates the ability of minorities to transform a legacy of tensions into enriching joint projects rooted in Francophone solidarity and democratic respect.

Keywords

Francophonie; Separatism; Political violence; Cultural cooperation; Democracy.

Tout au long de la seconde moitié du XXe siècle, les mouvements de lutte autour de la défense des minorités francophones ont marqué l'histoire de régions a priori très éloignées l'une de l'autre, entre l'Europe et l'Amérique du Nord. Episodes successifs de la Question jurassienne en Suisse, séparatismes de la Wallonie et des Fourons en Belgique, revendications à la différence des Valdôtains ou des Bretons, lutte souverainiste des indépendantistes au Québec, autant de mouvements à base nationalitaire et culturelle qui ont connu des destins politiques diversifiés. Cependant, ils se sont croisés à plusieurs reprises dans leurs évolutions revendicatrices, allant parfois jusqu'à tenter de fédérer leur combat identitaire et démocratique.

Les comparaisons historiographiques entre ces « mouvements de libération nationale » à base populaire dont l'activité culmine au cours des années 1960-70 ont fait l'objet de récentes publications (Kernalegenn et al., 2020). Plusieurs ont justement mis l'accent sur le risque de débordement de violence qu'ont connu ces luttes mobilisant des groupes militants prêts à s'engager dans l'action directe ou révolutionnaire, qu'elle soit armée ou non (Villiger, 2019). Au chapitre des répertoires d'action empruntés par ces différents mouvements, la manifestation, le coup de main voire l'acte terroriste ont souvent côtoyé la violence symbolique, la satire ou la dérision pour tenter de faire bouger les lignes des pouvoirs institués en place. Les actions-choc symboliques du Groupe Bélier sont notamment restées célèbres (Hauser, 2004). Ces derniers, bousculés dans leurs derniers retranchements et parfois incapables de fournir des réponses constructives à ces revendications dans le strict cadre constitutionnel et démocratique, ont eux aussi franchi des lignes rouges menant à la censure, la surveillance policière extrême ou l'escalade de la violence d'Etat. A témoign les événements du tournant des années 1970 qui, aussi bien dans le Jura qu'au Québec, virent éclore des « Fronts de libération » n'hésitant pas à user de moyens armés pour faire avancer leur lutte, au risque de provoquer en retour des mises au pas et répressions appliquées de manière aveugle, au mépris des règles démocratiques (Pâquet & Savard, 2021).

Au regard de l'histoire, et avec un recul de plus d'un demi-siècle, de tels débordements de violence peuvent interroger. Dans les débats d'interprétation passionnés qui mettent en jeu acteurs, médias et historiens de ces événements, certains les mettent en évidence pour légitimer ce qu'ils considèrent comme une étape nécessaire et incontournable dans la destinée des mouvements d'émancipation nationale d'inspiration révolutionnaire. Dans

ce sens, la Question jurassienne n'aurait pu aboutir à la création d'un nouveau canton suisse sans ces épisodes violents. De même, la Révolution tranquille et ses débouchés politiques menant à la revendication souverainiste d'un Québec libre et émancipé de l'Etat fédéral canadien, à deux doigts d'être satisfaite lors du second référendum de 1995, aurait bénéficié de la crise d'Octobre 1970 et de son retentissement majeur. D'autres veulent y voir surtout la capacité résiliente des institutions démocratiques de ces pays fédéralistes occidentaux à résister aux risques de débordements violents pour « sortir par le haut » et de manière consensuelle d'épisodes de crise intense qui auraient pu conduire à des déséquilibres socio-politiques majeurs. Au-delà de ces divergences d'interprétation (Warren, 2021), il peut être intéressant d'examiner comment, par-delà de tels conflits majeurs, la mise en contact de ces sociétés démocratiques en mouvement et en tension a pu déboucher sur des rapprochements et échanges réciproques de nature culturels ou politiques propices à des réalisations de coopération transnationales mobilisant divers milieux proches de la formation, de la recherche et du développement. A une époque où la coopération, l'aide au développement et l'éducation par la paix sont mis en cause, rejetés et attaqués par les partisans technocratiques de l'utilitarisme, du droit des plus forts et des plus riches alliés aux ennemis de la démocratie et du droit international, il n'est pas inutile de mettre en évidence les bénéfices que peuvent retirer des sociétés contemporaines qui, un temps fragilisées dans leur histoire, ont su mettre en commun leurs expériences vécues, même douloureuses, pour déboucher sur davantage d'esprit collaboratif et de réalisations concrétisant leur volonté de vivre ensemble, stimulée par un espace culturel partagé tel que celui d'une francophonie vécue au quotidien.

De la violence à la coopération, en passant par l'humour et la dérision : les filières francophones

Au cours des « années de braise » de la Question jurassienne¹, de possibles liaisons dangereuses entre les séparatistes jurassiens et leurs homologues indépendantistes québécois les plus extrêmes ont fortement inquiété les services de police helvétiques et canadiens chargés de surveiller de près et en

¹. Il s'agit de la formule-titre de l'ouvrage de l'ancien membre du Groupe Bélier Marcel Brêchet (1996).

collaboration étroite ces milieux activistes, afin de démanteler leurs potentielles connexions transnationales. Certains intellectuels engagés comme le romancier Hubert Aquin, expulsé de Suisse en 1968 car soupçonné de préparer des actions violentes en réseau avec les partisans du Jura libre, feront les frais de cette atmosphère tendue. Quelques années avant le retentissant « Vive le Québec libre » prononcé par le général de Gaulle lors de sa visite à Montréal dans le cadre de l'Exposition universelle de 1967, le « front commun » potentiel des séparatistes jurassiens et québécois alertait déjà les chancelleries diplomatiques et services de renseignement de part et d'autre de l'Atlantique. Ces « liaisons dangereuses », fortement surestimées (Hauser, 2010 ; Rebetez, 2005), faisaient également sourire certains représentants des médias francophones prompts à prendre de la distance avec la paranoïa ambiante. Sur les ondes de la Radio romande, dans une émission à grande écoute intitulée « Mardi les gars ! » et diffusée le 13 octobre 1964, les animateurs culturels et francophiles qu'étaient Michel Dénériaz et Emile Gardaz dédramatisaient le « front commun des séparatistes » en jouant notamment de l'arme inoffensive de l'humour. A l'occasion de la visite de la reine Elisabeth au Canada, ponctuée à l'automne 1964 de manifestations hostiles des Québécois à l'encontre de la souveraine britannique, ils mettaient en parallèle le juste combat des minorités francophones, au Québec comme dans le Jura, pour la défense de leurs droits culturels et politiques : Ils ironisaient en prétextant que « ce qu'on ne peut obtenir par la douceur ou la persuasion, on cherche à l'obtenir en tapant du poing sur la table. Et zut pour la reine d'Angleterre ! » (Archives RTS, Dénériaz & Gardaz, 1964). Et les animateurs de conclure avec l'espoir que tout se termine dans la compréhension et l'amitié, entre Jurassiens et Bernois comme entre Québécois et Canadiens : même si actuellement, on a l'impression que l'on « marche sur la corde raide, raide comme la justice d'Ottawa » (Archives RTS, Dénériaz & Gardaz, 1964).

Au plus fort des conflits indépendantistes, la solidarité des minorités francophones se profile de plus en plus nettement sur les plans culturel et politique qui rapprochent Jurassiens, Suisses romands et Québécois. Lorsque ces luttes vont déboucher sur les enjeux démocratiques des années 1970-1980, marqués par les plébiscites jurassiens au milieu de la décennie, puis le premier référendum sur l'indépendance du Québec en 1980, on va voir se concrétiser et même s'institutionnaliser les échanges culturels fondés jusqu'alors sur des affinités linguistiques, associatives et personnelles.

Journaliste à la plume virulente et leader intransigeant d'un mouvement séparatiste qu'il mènera jusqu'à la victoire obtenue dans les urnes le 23 juin 1974, Roland Béguelin va orienter son combat politique mû par une francophilie souvent exacerbée vers les rivages plus consensuels de la coopération francophone institutionnelle qui se met en place après la création du canton du Jura². De retour du Québec où il a participé au printemps 1978 à une Conférence des minorités ethniques de langue française dont il est le secrétaire général, Béguelin établit un parallèle Jura-Québec prudent et intéressé face aux journalistes de la TV romande en jugeant que la « province du Québec, membre de la Confédération canadienne est un peu dans la situation d'un canton suisse qui pratiquerait une certaine politique des relations extérieures » (Crespo, 2023). Une manière pour celui qui est également député de l'Assemblée constituante jurassienne de poser les jalons d'une coopération institutionnelle appelée à se développer sous l'égide de la francophonie entre le nouveau canton suisse et une province québécoise qui souhaite ouvrir le « volet externe de ses compétences internes » dans le champ de la politique culturelle et économique extérieure³. Chef incontesté du Parti québécois, également formé au journalisme critique et artisan majeur de la modernisation de la « Belle Province » dont il préside aux destinées politiques depuis 1976, René Lévesque ne se montre pas insensible à ces perspectives de rapprochement Jura-Québec dans le jeu francophone. C'est pourtant la prudence qui caractérise le discours qu'il tient aux médias romands l'interrogeant après l'échec du « oui » indépendantiste sorti des urnes québécoises au lendemain du 20 mai 1980 : le Québec est bien plus important démographiquement que le nouveau canton suisse, et sa lutte de « demi-Etat » enfermé dans un carcan fédéral canadien « oppressif » ne s'apparente que partiellement à la lutte identitaire pour l'autonomie cantonale menée par les Jurassiens (Archives RTS, Gfeller, 1980). Cette relative retenue s'explique en bonne partie par l'enjeu perçu par le leader québécois de maintenir de bonnes relations avec les milieux dirigeants fédéraux et économiques helvétiques, alors que l'antenne « suisse » du réseau des Délé-

². Des détails figurent dans sa biographie réalisée par le journaliste Philippe (2008)

³. C'est la formule consacrée de la doctrine dite Gérin-Lajoie, du nom du ministre des affaires extérieures de la Province du Québec au temps de la Révolution tranquille Paul Gérin-Lajoie (Pâquet, Savard, 2021)

gations générales du Québec s'efforce de s'assurer de bons relais diplomatiques dans la Confédération à partir de son siège basé alors à Düsseldorf (Hauser, 2011).

René Lévesque n'en demeure pas moins ouvert au développement d'une coopération technique et politico-culturelle avec le nouveau canton du Jura qui multiplie les ouvertures au large dans l'espace de la Francophonie en affirmant ainsi sa part d'originalité en Suisse. Longtemps considérés comme les trublions et potentiellement dangereux perturbateurs d'une démocratie helvétique bien rodée autour de ses valeurs traditionnelles de fédéralisme et neutralité, les Jurassiens disposent désormais, au tournant des années 1980, d'un capital de sympathie et d'admiration important dans l'opinion publique suisse. Le pionnier des idées écologiques vaudois Laurent Rebeaud exprime de manière révélatrice cet élan apporté par le Jura à la démocratie suisse : « Le Jura montre qu'un fédéralisme moderne, novateur et démocratique est possible. On attend de lui qu'il l'illustre et qu'il en donne le goût à ses Confédérés ; le pire serait qu'il devienne trop tôt un canton comme les autres. » (Rebeaud, 1978, p.10)

C'est dans ce contexte, et au bénéfice des liens de solidarité précédemment tissés, que l'occasion d'un accord institutionnel Québec-Jura se présente au début des années 1980. Elle apparaît belle, tant pour le Premier Ministre québécois à la recherche d'un second souffle et d'appuis extérieurs après l'échec référendaire dans sa Province, que pour les dirigeants jurassiens portés par un élan cantonal qui se veut tout à la fois francophone et progressiste.

L'Entente de 1983 et ses suites : faire rimer coopération avec formation, paix et concorde

La mise en place de la politique de Coopération jurassienne s'est faite au travers des travaux menés par l'Assemblée constituante de 1976 à 1978. Dans son article 4, la Constitution jurassienne mentionne ainsi que le nouveau canton s'efforce de coopérer non seulement avec les autres cantons suisses et ses régions voisines, mais que vu son idéal d'ouverture au monde, il coopérera volontiers « avec les peuples soucieux de solidarité » (Hauser, 2015, p.9). A partir de ce cadre juridique, c'est sous l'impulsion des principaux partis politiques que vont s'orienter les choix de cette politique de coopération extérieure spécifique au canton du Jura, selon les règles du débat démocratique. Socialistes et chrétiens-sociaux se sont montrés les plus proactifs à mettre l'accent sur les enjeux de développement et de coopération technique dans

ces orientations, alors que les démocrates-chrétiens majoritaires ont appuyé avec modération les élans exprimés vers la coopération francophone, tentant plutôt de les orienter vers un « soft power » favorable à l'image d'un État cantonal moderne et ouvert à l'extérieur (Beretta, 2022).

Comme suggéré plus haut, les réseaux de sociabilité francophones développés au cours des années 1970 entre dirigeants séparatistes jurassiens et leaders souverainistes québécois ont grandement facilité le rapprochement institutionnel Jura-Québec et la signature de l'Entente intergouvernementale. Celle-ci est paraphée à Delémont le 1er juillet 1983, à l'occasion de la visite en France et en Suisse du Premier Ministre René Lévesque. Les contacts étroits développés entre Roland Béguelin et Jacques-Yvan Morin, ministre des Affaires intergouvernementales du Québec qui accompagne Lévesque lors de sa venue dans le Jura, remontent à la fin des années 1970, alors que Morin exerce les fonctions de Ministre de l'Éducation. Tous deux se lient d'amitié lors d'un voyage effectué au Québec par Béguelin en 1979, et auront à cœur de mettre en place la mission aboutissant à la signature de l'Entente Jura-Québec⁴. Évoqué de manière presque triomphale par les médias jurassiens et les services de la chancellerie du Canton du Jura, ce texte diplomatique couronnant la visite jurassienne de René Lévesque sera moins mis en évidence du côté des diplomates québécois, toujours soucieux de ne pas froisser les sensibilités politiques de leurs autres partenaires helvétiques. Une note confidentielle préparatoire à la visite jurassienne de René Lévesque recommandait notamment d'éviter à la délégation québécoise un passage délicat par Moutier dans le trajet entre Delémont et Genève. De même, la note diplomatique soulignait le faux pas que pourrait représenter une allocution de René Lévesque et Roland Béguelin au peuple jurassien depuis le parvis de l'Hôtel de Ville de Delémont, susceptible de rappeler aux autorités suisses le mauvais souvenir du « Vive le Québec libre ! » du général de Gaulle en 1967 au balcon de l'Hôtel de Ville de Montréal⁵. Une visite dans le Jura suisse que les services du Ministre Yvan Morin qualifient par conséquent de « périlleuse »,

4. Les deux leaders politiques s'échangent des correspondances amicales au cours des années 1970-80, comme en témoignent les archives de Jacques-Yvan Morin conservées par les Archives Nationales du Québec sur leur site de Québec : Fonds Jacques-Yvan Morin, cote P 656.

5. Archives Nationales Québec, Fonds P 656 – 1987-11-007/153 – IV. 4Cj. : voyage du PM en Suisse juillet 1983, Notes au télécopieur de J. Poisson de Paris à J. Jolicoeur du Ministère des Affaires intergouvernementales du Québec, 15.06.1983 à 14:37.

d'autant qu'elle risquait certainement d'être surveillée de près par les services de la Confédération suisse⁶ ...

Au bout du compte et sans incident notable ni déclarations intempestives de la part des visiteurs québécois et de leurs hôtes jurassiens, l'Entente intergouvernementale prendra la forme d'une « Convention-cadre » portant sur cinq ans, formalisant la volonté des parties signataires de « resserrer les liens étroits et amicaux qui les unissent et d'en créer de nouveaux »⁷. Sur cette base, les réalisations et projets ne vont pas tarder. Il est intéressant de noter que dans les premières années, des initiatives vont provenir d'acteurs politiques de la société civile, à l'image du voyage d'une quinzaine de jeunes séparatistes jurassiens, proches ou membres du Groupe Bélier, invités à l'été 1984 par la section montréalaise de la Société Saint-Jean Baptiste (une association indépendantiste). Sans mobiliser l'Entente dans son organisation, cette visite plutôt politisée va obtenir le soutien financier du Ministère des Affaires intergouvernementales, animé par la volonté d'intensifier les relations internationales du Québec. Des échanges plus institutionnels de coopération suivront, avec en octobre 1984 une première visite officielle jurassienne au Québec, à l'issue de laquelle on décide d'organiser une semaine jurassienne à Montréal, projet qui n'aboutira pas. Au bilan, la mise en œuvre de la coopération Jura-Québec dans un sens essentiellement commercial et économique n'a pu donner les résultats escomptés. C'est plutôt dans les domaines de la formation, de la culture et des technologies de précision que des échanges fructueux et concrets vont se développer. La Francophonie demeure alors au cœur de cette coopération. Cela apparaît au travers des développements récents de la loi sur la langue française mise en place dans le Jura, un peu à la manière de la politique linguistique québécoise, mais aussi dans les motivations à la fois culturelles, économiques et techniques qui ont poussé un horloger de haute précision de la région jurassienne des Franches-Montagnes à faire don à la Ville de Québec, pour le 400^e anniversaire de sa fondation, d'une horloge monumentale réalisée avec le concours de jeunes Jurassiens en

6. Archives Nationales Québec, Fonds P 656 – 1987-11-007/153 – IV. 4Cj. : voyage du PM en Suisse juillet 1983, Dossier complet d'Yvan Morin pour sa visite dans le Jura [sans date].

7. Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Centre de Québec, Fonds Ministère des Relations internationales, E 42, 2002-10-005, vol.39, Texte de l'Entente intergouvernementale Jura-Québec, 1.7.1983.

formation dans les écoles techniques du canton (Hauser, 2011). Installée sur le parvis de l'Hôtel-de-Ville de Québec, cette œuvre attire les flux touristiques qui découvrent ainsi la pérennité et la multiplicité des relations développées entre le Jura et le Québec. L'Horloge monumentale est également le lieu symbolique de l'attribution d'un Prix culturel de recherche-création intitulé « La Francophonie en débat », récemment institué pour la jeunesse et la relève par le Centre suisse d'études sur le Jura et la Francophonie, créé en 2010 à Porrentruy (Gillabert, s.d.). Une manière de montrer qu'au fil d'une histoire mouvementée, le cheminement des relations jurassoo-qubécoises a progressivement tracé sa route, par-delà les conflits identitaires, vers des projets et réalisation de coopération mobilisant la culture, la formation et la promotion de la diversité francophone appelés à se poursuivre.

Bibliographie

Sources :

- Archives nationales du Québec, Centre de Québec, Fonds P 656 : Jacques-Yvan Morin.
- Archives RTS, accès Recherche, Dénériaz, M., & Gardaz, E. (1964). « Libération du Canada français [Jura]. Sketch et chanson », *Mardi les gars*, Radio suisse romande, Premier programme, 13.10.1964.
- Archives RTS, accès Recherche, Gfeller, U. (1980). « Le référendum du 20 mai 1980 sur l'indépendance du Québec : Reportage d'Urs Gfeller, envoyé spécial RSR au Québec, durant la campagne électorale », *Magazine (émission info)*, Premier programme, 20.05.1980.
- Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Centre de Québec, Fonds Ministère des Relations internationales, E 42, 2002-10-005, vol.39.

Littérature secondaire :

- Beretta, C. (2022). *La coopération culturelle du canton du Jura (1979-2006) : d'actions volontaristes individuelles à une véritable politique culturelle d'ouverture*. Mémoire de master Université de Fribourg, Département d'Histoire contemporaine.
- Brêchet, M. (1996). *Les années de braise. Histoire du Rassemblement jurassien de 1947 à 1975*. Imprimerie jurassienne.
- CRESPO J. (2023). « Indépendantisme jurassien et québécois, même combat ? », Séminaire de recherche en Histoire contemporaine, « Le Québec contemporain dans les médias audiovisuels suisses », Université de Fribourg.

- Gillabert, M. (2011). « CEQF.1 : le nouveau Centre suisse d'études sur le Québec et la Francophonie à Porrentruy » in : *Lettre d'information du CEH*, op.cit., pp. 3-6. Voir aussi le site internet du CEQF : <https://www.ceqf.ch>.
- Hauser, C. (2004). *L'Aventure du Jura. Cultures politiques et identité régionale au XXe siècle*. Antipodes.
- Hauser, C. (2010). La Suisse et le Québec au temps de la Révolution tranquille. Echos et effets de la francophonie en périphérie culturelle. *Globe, Revue internationale d'études québécoises*, 13(1), pp. 73-98.
- Hauser, C. (2011), « Jura-Québec-Francophonie : quelques jalons pour une « histoire se faisant ». In : *Lettre d'information du Cercle d'Études historiques de la Société jurassienne d'Émulation*, N°44, décembre 2011, pp. 6-11.
- Kernalegenn, T., Belliveau, J., & Roy, J.-O. (dir.) (2020). *La vague nationale des années 1968. Une comparaison internationale*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Pâquet, M., & Savard, S. (2021). *Brève histoire de la Révolution tranquille*. Montréal, Éditions du Boréal.
- Philippe, V. (2008). *Roland Béguelin. La plume-épée*. Éditions de l'Aire.
- Rebeaud, L. (1978). « Cantons endormis réveillez-vous », *La Suisse* - « Jura, la Suisse t'aime ». Éditions 24 Heures.
- Rebetez, G. (2004-2005). *L'internationalisation de la Question jurassienne et ses répercussions en Suisse (1960-1974)*. Mémoire de master Université de Fribourg, Département d'Histoire contemporaine.
- Villiger, C. (2017). *Le choix de la violence en politique. Témoignages*. Antipodes.
- Villiger, C. (2019). *Usages de la violence en politique*. Antipodes.
- Warren, J.-P. (2021). « Le kaléidoscope de la mémoire d'Octobre ». In A. Cau-martin, J. Goyette, K. Hébert, & M-E. Lapointe, *Je me souviens, j'imagine. Essais historiques et littéraires sur la culture québécoise*. PUM.

1.3 Vogliamo la pace. Come, quando, quale pace?

Paolo Bernasconi, Avvocato, professore emerito all'Università di San Gallo (HSG)

Abstract

Peace is inseparable from justice and human rights. The text denounces the suffering caused by wars, dictatorships, and systemic injustice, urging society to listen to victims and resist authoritarian narratives. It criticizes the glorification of military leaders in education and calls for recognition of those who defended human dignity through nonviolence and civil courage. True peace requires civic education, historical awareness, and the promotion of empathy and solidarity. The role of women in peace processes is highlighted as essential yet often ignored. The text also stresses the importance of international humanitarian law and the need for concrete political action beyond symbolic speeches. It warns against the normalization of oppression and calls for individual and collective resistance to injustice, promoting a culture of peace rooted in responsibility, memory, and active engagement..

Keywords

Justice; Resistance; Education; Human Rights; Humanitarian Law.

Pace e giustizia

Per parlare di pace chi dobbiamo ascoltare? Risposta: le centinaia di migliaia di persone che cercano la pace perché ne soffrono la mancanza. Coloro che vivono sotto i bombardamenti in Ucraina, a Gaza, in Libano, che soffrono e muoiono a causa della guerra, ma anche coloro che vivono, soffrono e muoiono a causa dell'ingiustizia, anzitutto quella perpetrata da dittatori e autocrati (Applebaum, 2024). Sono le vittime del genocidio in Cina, Tibet¹, Darfur, Myanmar, Yemen e tanti altri paesi. Dovunque, dove c'è guerra, genocidio, dittatura, manca la pace perché manca la giustizia, manca il diritto (Chomsky et al., 2003). Lo sancì anche l'obiettivo n. 16 dei 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (SDGs)² accompagnato da 14 Raccomandazioni operative, denominato "Pace e giustizia" (purtroppo il penultimo della lista, doveva essere "Pace e Diritti Umani", ma il Partito Comunista Cinese si era opposto).

*Nie wieder! Mai più! Plus jamais!*³ Consapevole della follia autoritaria generatrice della Seconda Guerra Mondiale, la comunità delle nazioni costituì, proprio ottant'anni orsono, le Nazioni Unite, promotrici di numerose convenzioni internazionali a garanzia della convivenza fra i popoli e dei Diritti Umani (Gilabert et al., 2025). Seguì, in questo solco, la creazione del Tribunale penale

1. Xi Jinping ha invitato a proseguire gli sforzi per la "sinizzazione della religione" nello Xizang, nome mandarino che cancella il nome Tibet (Corriere del Ticino, maggio 2025)

2. SDGs (Sustainable Development Goals) stabiliti il 25.09.2015 durante il vertice ONU a New York adottati da 193 Paesi all'interno dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile.

3. Anche Sergio Mattarella concluse la sua allocuzione per la Giornata della Memoria del 2025 con il "grido forte e alto che proviene, ogni giorno e per sempre, dal recinto di Auschwitz. Mai Più!"; Il Sole 24Ore, 29.01.2025, sulla scia del Giardino dei Giusti che accoglie non più soltanto chi si sacrificò per salvare Ebrei perseguitati dal nazismo, bensì tutti i perseguitati (cfr. <https://it.gariwo.net>). Gli fece eco l'annuncio seguente pubblicato sul New York Times del 27.01.2025: "Today is Holocaust Day, but let's not forget...; Herero and Nama 1904-1907, estimated 100'000 Herero and 10'000 Nama killed by the German Empire; Armenian 1915-1923, estimated 1.5 million killed by the Ottoman Empire; Cambodian 1975-1979, estimated 2 million killed by the Khmer Rouge; Guatemalan 1978-1983, estimated 200'000 killed by the Guatemalan government forces; Bosnia and Herzegovina, 1992-1995, estimated 100'000 killed by the Bosnian Serb forces; Rwandan 1994, estimated 600'000 killed by the Hutu government forces; Darfur 2003-2008, estimated 300'000 killed by the Janjaweed and Sudanese government forces.

internazionale (TPI)⁴. Pietre miliari per contrapporsi alla cosiddetta legge del più forte che, strisciando, si sta imponendo proprio nel nostro tempo, cancellando Giustizia e Diritto⁵.

Educazione alla pace

Possiamo ancora educare alla pace le persone adulte? Quelle sottoposte alla riscrittura della storia da parte della Nuova Destra? (Weiss, 2025)⁶ Coloro che già furono allievi di una scuola ancora permeata dal principio *Dulce et decorum est pro patria mori*, così come insegna la propaganda guerrafondaia dei secoli passati e quella di Putin e del Partito Comunista Cinese. Quella scuola dove i modelli di comportamento e gli eroi sono i condottieri. Da quando mi si propose di scrivere questo articolo, ai figli di miei conoscenti pongo la domanda “chi sono gli eroi celebrati a scuola”. Risposta quasi unanime: Alessandro Magno⁷, Giulio Cesare, Napoleone⁸ e tantissimi altri promotori di guerra, spinta fino al genocidio delle popolazioni avversarie. Denigrazione del colonialismo (Zaffaroni, 2025) portoghese, spagnolo, francese, italiano, tedesco e olandese; ammirazione per quello inglese⁹. Eleggiamo come *influencer* milioni di famiglie distrutte dalle guerre condotte da quei condottieri esaltati nei libri di storia, invece di celebrare gli innumerevoli eroi delle Resistenze,

4. Il TPI (International Criminal Court) venne istituito il 17 luglio 1998 mediante l'adozione dello Statuto di Roma. Pionieri: Russel, Sartre, Lelio Basso; 1966 il Tribunale sui crimini USA in Vietnam; 1979 Lelio Basso fondò il Tribunale internazionale dei popoli che fino ad oggi tenne 54 sessioni, alla prima delle quali parteciparono anche alcuni membri del MOP, il Movimento di Opposizione Politica attivo in Ticino negli Anni Settanta.

5. Sergio Mattarella, Giornata della Memoria del 2025: “Avvertiamo il rischio concreto che torni in auge, nella società come nei rapporti internazionali, il nefasto criterio espresso dalle parole “mors tua, vita mea”, sempre foriero di tragedie”. Il Sole 24Ore 29.01.2025.

6. Cfr. anche Giuliano da Empoli, “L'heure des prédateurs”, 10.04.2025, Paris, che descrive come i predatori contemporanei siano assistiti dai potentati dell'informatica; Jianwei Xun, “Ipnotocrazia, Trump, Musk e la nuova architettura della realtà”; Asma Mhalla, “Technopolitique. Comment la technologie fait de nous des soldats”, 2024, Paris.

7. Alessandro fece distruggere Tebe, Tiro, Gaza, una città dei Malli in India e massacrare o schiavizzare i loro abitanti, a migliaia sottoposti a crocifissione, pratica adottata dai Romani.

8. Le perdite cagionate dalle campagne militari di Napoleone vengono stimate da 2,5 a 3,5 milioni di militari e da 750'000 a 3 milioni di civili.

9. Gandhi in galera, selvaggiamente manganellati i suoi accompagnatori durante la “marcia del sale”; Oxfam International stima che fra il 1765 ed il 1900 il Regno Unito abbia drenato dall'India circa 64,82 trilioni di dollari.

quelli conosciuti e quelli sconosciuti. Per stare a casa nostra: Carl Lutz, Console svizzero a Budapest, che salvò migliaia di perseguitati ebrei, falsificando passaporti; Paul Grüninger, Comandante della Polizia di frontiera a San Gallo, condannato per avere favorito la fuga in Svizzera di migliaia di perseguitati ebrei, violando la legislazione federale contraria. L'elenco è infinito.¹⁰ Ma non soltanto gli eroi anti repressione, bensì anche quelli della Resistenza durante la pace: Günter Wallraff, quel giornalista tedesco infiltratosi nelle fabbriche, nelle società finanziarie, nella redazione della *Bild Zeitung*, per descrivere dall'interno le loro tecniche manipolatorie, svelandole all'opinione pubblica. Dal 1985, ho sempre iniziato il mio corso all'Università di San Gallo sulla criminalità economica, leggendo il testamento dell'avv. Giorgio Ambrosoli, assassinato a Milano nel 1974 per le sue indagini quale liquidatore della Banca Privata Italiana di Michele Sindona (Stajano, 1998)¹¹. Continueremo ad allevare economisti intellettualmente schiavi del profitto, promotori della finanza predatrice? Continueremo ad attribuire il primato ai Paesi secondo i risultati misurati in base al prodotto interno lordo, invece che sul rispetto del prossimo? A promuovere le ineguaglianze promotrici di guerra?

Le lezioni cosiddette “di civica”, in che misura esaltano quella frase che è fondamentale per il tema “Pace e Giustizia” contenuta nel preambolo della Costituzione della Confederazione Svizzera? (...) “consci che libero è soltanto chi usa della sua libertà e che la forza di un popolo si commisura al benessere dei più deboli dei suoi membri” (<https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/it>). Basterà battersi contro i discorsi di odio imperanti nei media populisti e di destra, anche in Svizzera?¹² Ecco una domanda utile invece delle sterili litanie sulla pace: quale applicazione concreta trova in Svizzera la Raccomandazione dell'UNESCO sull'educazione per la pace e i diritti umani

10. P. es. fra tanti Quilombo: le comunità di schiavi fuggiti dalle piantagioni in America Latina; Umbrella Movement e tante altre ribellioni popolari a Hong Kong dal 2014 al 2020; la rete di oppositori russi denominata Memorial del 1989, cfr. Scherbakowa/Zhemkova/Dzyadko, “Memorial. Erinnern ist Widerstand”, München, 2025; “Les héros méconnus, portraits de ceux qui risquent tout pour les droits humains en Turquie”, Newsletter de l'Organisation Mondiale contre la torture, janvier 2025; Pino Cacucci, “Ribelli”, 2001, Milano; Tharcisse Sinzi, “Combattre. Récit d'un résistant face au génocide des Tutsi”, 24.04.2025, Paris ; Frédéric Gros, “Désobéir”, 2017, Paris.

11. Cfr. Corrado Stajano, “Un eroe borghese”, Torino, 1998, offre modelli ai giovani anche nei suoi altri libri scolastici, “Il sovversivo”, “Africo”, “Le bombe di Milano”.

12. Joshua Zarka, ambasciatore d'Israele in Francia, “Celui qui veut la paix doit s'opposer à la haine, quelle que soit la forme sous laquelle elle se manifeste”, *Le Monde*, 28 gennaio 2025.

(<https://www.unesco.it/it/temi-in-evidenza/educazione/la-nuova-raccomandazione-sulle-educazione-alla-pace>), la comprensione internazionale, la cooperazione, le libertà fondamentali, la cittadinanza mondiale e lo sviluppo sostenibile¹³, proprio mentre la riforma della maturità prevede la riduzione oraria per l'insegnamento della Storia (Caesar, 2025)?

Resistenza per la pace

Quale insegnante spiega ancora la relazione fra l'impegno “pace e giustizia”, da una parte, e l'invocazione di Ugo Foscolo: *a egregie cose il forte animo accendono l'urne de' forti*¹⁴, esaltando il valore ispiratore dei sepolcri delle persone illustri sepolte nella Basilica di Santa Croce a Firenze, Macchiavelli, Michelangelo e Galileo. Ma chi sono questi “Forti”? Coloro che applicano il rispetto del prossimo, che lavorano con empatia per le persone circostanti. Ma cosa può “fare” ognuno di noi, passando dalla sterile “indignazione” all’azione¹⁵, di fronte a tragedie umane dalle dimensioni ormai universali? Ciascuno deve operare per la propria Resistenza. Resistere contro i fautori del sopruso e della guerra, coloro che inneggiano a Putin, coloro che si rendono complici del genocidio cinese, promuovendo affari con il Partito Comunista Cinese, coloro che, anche in Svizzera, promuovono l'uscita della Svizzera dalla Convenzione europea dei diritti dell'uomo e dileggiano le organizzazioni internazionali, esattamente come viene praticato dal Partito Comunista Cinese che, da un lato, si infiltrava nelle organizzazioni internazionali per poterle dominare e riesce a creare maggioranze con i rappresentanti delle democrazie deboli alle quali vengono offerti investimenti nell'ambito del progetto denominato “Via della seta”¹⁶. D'altro lato, Putin (Ackermann et Courtois, 2023) e Xi Jinping propongono la narrazione di un nuovo ordine mondiale, asseritamente ispirato all'armonia e alla non ingerenza mentre, in realtà, praticano le forme più violente di ingerenza, p.es. il bombardamento a tappeto da parte dell'aviazione

13. Adottata nel 1974 e aggiornata l'11 dicembre 2024, in occasione della 42esima Conferenza generale dell'UNESCO, questa Convenzione costituisce l'unico strumento internazionale che definisce come l'educazione possa servire ad instaurare una pace duratura e a favorire lo sviluppo umano.

14. Carme “dei sepolcri”, inizio della terza parte dell'opera nei versi 151-212.

15. Compresa l'azione nelle imprese; Cfr. Philip Kotler, Christian Sarkar, “Brand Activism. From Purpose to Action”, 2020, Austria.

16. Hidden Debt on China's Belt and Road tops 305 \$ bn, Financial Times, 8.8.2021.

sovietica di Grozny in Cecenia, di Aleppo in Siria, delle città martiri in Ucraina oppure, più subdola, poiché meno visibile, attraverso la persecuzione di ogni forma di resistenza, in Cina, in Tibet, a Hong Kong, ma anche in tutti i paesi dove si trovano cittadini e cittadine cinesi dissidenti, oppure della diaspora degli Uiguri e dei Tibetani, sotto gli occhi passivi della Polizia svizzera legata dall'accordo segreto "Readmission" del 2015 con i Servizi Segreti cinesi (MPS)¹⁷. Quante sono le organizzazioni di Resistenza concreta alle quali ispirarsi e con le quali promuovere collaborazione? Fra le tante: Le Centre pour le dialogue humanitaire (<https://hdcentre.org>), in Svizzera, Il Giardino dei Giusti (<https://it.gariwo.net>)¹⁸, diffuso in 80 paesi del mondo, il Comitato Internazionale della Croce Rossa, il cui appello del febbraio 2025, destinato a tutti i paesi del mondo, è tuttora inascoltato al punto da rimanere ignorato anche dai media internazionali, inondati giornalmente da mesi dalla preoccupazione per la cosiddetta "guerra per i dazi", che ha purtroppo messo in ombra le guerre e i genocidi.

Si vis pacem para bellum

Tanti, fra i pensatori che ammiriamo, si sono cimentati con il tema "Si vis pacem para bellum" (ANCEL, 2023).¹⁹ Pertanto, più modestamente, ascolto voci recenti: durante una sessione del Festival del Film per i Diritti Umani, a Lugano, dopo la proiezione di un film sugli effetti dei bombardamenti russi sulla popolazione in Ucraina e specialmente sui bambini, durante il dibattito, uno spettatore si alzava, subito dichiaratosi pacifista, chiese ad una donna ucraina partecipante alla tavola rotonda sul palco: "ma perché non volete la pace?". La risposta fu: "questa domanda lei se la può porre perché sta seduto in una poltroncina rossa e questa sera dormirà tranquillo con tutta la sua famiglia". Sentiamo altre persone terrorizzate dall'oppressione russa: lo scrittore di best seller polacco, Szczepan Twardoch: "qui essere pacifisti è un lusso".²⁰

"Qui tutti sentono la minaccia russa come reale, che se i russi la spun-

17. Cfr. Rapporto intitolato "Transnational Repression", dell'Università di Basilea del febbraio 2025; "La traque des Ouïgours du Xinjiang aux pays d'exil", *Lo Monde*, 15.05.2025.

18. Il primo Giardino dei Giusti venne costruito nel 2014.

19. Cfr. fra molti Norbert Bobbio, "Lezioni sulla guerra e sulla pace", Bari, 2024; Edgar Morin, "De guerre en guerre. De 1940 à l'Ukraine", Paris, 2023; Geoffrey Robertson, "Crimes against Humanity, The Struggle for Global Justice", London, 1999; Marcello Flores, Giovanni Gozzini, "Perché la guerra", 2025, Bari.

20. Cfr. *Corriere della Sera*, 31.05.2025.

teranno in Ucraina, i prossimi saremo noi e forse la Lituania".²¹ (...) "più la Polonia sarà preparata alla guerra, minori saranno le probabilità che questa guerra accada". Pertanto, sono frequentatissimi i due principali programmi di addestramento militare rivolti ai civili²². In Lituania, dal 1. settembre 2024, i cittadini e cittadine partecipano a corsi di formazione sul controllo dei veicoli aerei senza pilota²³. Anche in Finlandia, oltre al servizio militare obbligatorio, viene promosso l'addestramento volontario dei civili per l'uso delle armi, tecniche di primo soccorso, sopravvivenza in situazioni di crisi, navigazione e orientamento. Si tratta di quei paesi dove la popolazione ha già sperimentato la barbarie militare della dittatura russa.²⁴ Iniziative analoghe sono aumentate enormemente anche a Taiwan promosse sia dallo Stato che da organizzazioni private. Più aumenta la pressione da parte della dittatura militare cinese, più aumenta la partecipazione di cittadini e cittadine a questi corsi di autodifesa militare.

Ius in bello, inter arma caritas²⁵

Ius in bello, il diritto nella guerra. Sembra una contraddizione in termini, eppure, già Cicerone nel primo secolo a.C. discuteva di principi morali nella conduzione delle ostilità belliche. Sosteneva ad esempio che i prigionieri di guerra che avessero combattuto onorevolmente dovessero essere risparmiati. Da decenni, l'Istituto di Diritto Umanitario a Sanremo, sostenuto attivamen-

21. Lorsque les "frères de la forêt" des pays baltes se battaient contre l'URSS. Les soviétiques ont mobilisé des troupes massives pour les écraser, massacrant, violent, torturant, déportant, *Le Monde*, 17.02.2025.

22. "Allenati con l'esercito" e "Vacanze con l'esercito", destinati ai cittadini e cittadine polacchi di età compresa fra i 18 e 65 anni: introduzione all'uso delle armi, tecniche di sopravvivenza, orientamento, primo soccorso, uso della maschera antigas e nozioni di combattimento corpo a corpo. Nel primo programma sono previste sessioni di addestramento gratuite della durata di un giorno, mentre nel secondo è previsto un corso intensivo di 28 giorni, durante i quali i partecipanti vivono all'interno di basi militari senza possibilità di uscita.

23. L'obiettivo è formare circa 1'000 operatori all'anno. Professionisti civili, ingegneri informatici, medici, esperti di logistica sono integrati nei moduli operativi per condividere le loro competenze con l'esercito regolare.

24. Cfr. fra migliaia di perseguitati, la morte della giornalista ucraina Viktoria Roshchyna, scomparsa nel 2023, descritta nella ricerca "Projet Viktoria" dell'Organizzazione Forbidden Stories, pubblicata nel maggio 2025.

25. Papa Giovanni Paolo II usò questa espressione nei suoi appelli per la pace in Bosnia e in Medio Oriente negli Anni Novanta.

te dal Comitato Internazionale della Croce Rossa, conduce corsi di diritto internazionale umanitario per ufficiali degli eserciti di tutto il mondo. Partecipai a sessioni, al tempo della Guerra Fredda, durante le quali questi principi venivano esercitati da ufficiali della NATO assieme a ufficiali degli eserciti del Patto di Varsavia. Ricordo un generale tailandese insegnare che già due millenni orsono un re tailandese aveva vietato l'uso delle frecce avvelenate.

Le fonti principali sono rappresentate dalle Convenzioni di Ginevra del 1949 e dai relativi Protocolli aggiuntivi del 1977. Ricordo che, però, all'interno delle principali organizzazioni preposte allo sviluppo del diritto internazionale umanitario, da anni si sussurra che fosse meglio evitare di sottoporre alle conferenze internazionali nuovi protocolli e nuove convenzioni, poiché si correva il rischio di arretramento. Un enorme progresso è stato costituito dallo Statuto di Roma del Tribunale penale internazionale (TPI), che definisce i crimini di guerra: gli attacchi contro i civili, l'arruolamento di bambini soldati, la tortura e le esecuzioni sommarie, l'uso di armi vietate, come il gas nervino e le mine antiuomo, e impone l'utilizzo della forza proporzionato all'obiettivo militare, il divieto di cagionare sofferenze inutili, il rispetto dei prigionieri di guerra, che devono essere trattati con dignità, non torturati e devono ricevere cure mediche.

Purtroppo, Stati Uniti, Russia e Cina, non hanno aderito al TPI, mentre altri Paesi applicano soltanto saltuariamente le decisioni del Tribunale penale internazionale. D'altra parte, nelle università svizzere è piuttosto negletto l'insegnamento delle norme che puniscono gli autori di crimini di guerra benché siano inserite addirittura nel Codice penale svizzero²⁶.

Donne e pace

Nel suo recente articolo *Il contributo decisivo (ma negato) delle donne alla pace*, Luca Attanasio (2025) ci propone una verifica semplice quanto interessante: digitare le parole "peace talks" seguite dal nome dei Paesi che soffrono uno stato di conflitto, Israele-Gaza, Ucraina-Russia, Yemen, Myanmar, Sud Sudan e altri, e osservare le immagini. Nella stragrande maggioranza si vedo-

26. Si tratta dell'art. 264a fino all'art. 264k del CP; cfr. Benzing/Wehrenberg, "International Criminal Law in Switzerland", Cambridge, 2015. I casi di applicazione sono rari, efficace il supporto della ONG TRIAL INTERNATIONAL fondata nel giugno 2002 a Ginevra per la lotta contro l'impunità dei crimini di guerra e sostegno alle loro vittime; cfr. Giornale dei contributi svizzeri, volti a promuovere la pace a livello internazionale in cooperazione con il DDPS, DFAE, DFF.

no esclusivamente uomini e, quando ci sono donne, appaiono generalmente soltanto sullo sfondo. Conclusioni dell'autore “la pace, così come la guerra, è affare di maschi, le donne, per un tacito assunto sono estromesse a prescindere” (Attanasio, 2025, <https://www.mondopolis.it/2025/02/21/il-contributo-decisivo-ma-negato-delle-donne-alla-pace>).

Sono numerosi gli studi scientifici secondo cui gli accordi di pace ai quali partecipavano donne si sono dimostrati più duraturi. Il ruolo femminile risulta più efficace che non quello maschile anche all'interno dei processi di *peace building* oppure di *peace keeping*. Nel 2020, le Nazioni Unite hanno approvato la Risoluzione 1325 “Donne, pace e sicurezza” (<https://www.eda.admin.ch/eda/it/dfa/politica-estera/diritti-dell-uomo/pace/donne-conflitti-armati.html>), dove si insiste sulla necessità di partecipazione delle donne sia come principali vittime dei conflitti sia come protagoniste dei processi per ricomporli.

Purtroppo, la sottorappresentazione femminile continua a rimanere la norma²⁷.

Chiacchiere e pace

Quante chiacchiere abbiamo sentito e continueremo a sentire per il 1. Agosto e per l'Anno Nuovo, nei discorsi di personalità politiche e anche durante le celebrazioni in favore della Pace? Proponiamo una verifica: queste parole sono accompagnate da azioni concrete? Le recenti dichiarazioni di personalità politiche di condanna del massacro di civili in Palestina non sono state accompagnate da misure concrete, come stanziamento di fondi per le organizzazioni umanitarie e di accoglienza in territorio svizzero di donne e bambini in pericolo di vita e bisognosi di assistenza. Quali sono le iniziative di aiuto concreto adottate dal Consiglio federale quale Governo della Svizzera nella qualità di paese depositario delle Convenzioni di Ginevra, che potrebbe convocare conferenze diplomatiche in aiuto delle popolazioni straziate dalle guerre? Come possono parlare di pace quei Consiglieri federali che hanno

²⁷. “Non ci facciamo illusioni sulle sfide poste dall'attuale panorama geopolitico e sulla complessità del raggiungimento di risultati diplomatici. Finché le diseguaglianze di potere tra i sessi, le strutture sociali patriarcali, i pregiudizi sistematici, la violenza e la discriminazione continueranno a frenare metà della nostra società, la pace rimarrà inafferrabile”, Amina Mohammed, vice-segretaria generale delle Nazioni Unite, discorso al Consiglio di sicurezza in occasione del dibattito su “donne, pace e sicurezza” del 24 ottobre 2024.

appena celebrato, assieme ai dirigenti del Partito Comunista Cinese, i 75 anni del riconoscimento della Repubblica Popolare Cinese da parte della Svizzera? Come possono proporre al Parlamento svizzero il rinnovo dell'Accordo di libero scambio del 2013 (<https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/332/it>) dal quale vennero stralciate le clausole tradizionali di protezione dei diritti umani e del divieto dei lavori forzati, proprio con la Cina²⁸, responsabile del genocidio perdurante da decenni nei confronti della popolazione tibetana e delle etnie musulmane, condannato più volte da tutti i paesi occidentali, Svizzera compresa? Come possono parlare di pace quei Consiglieri federali che hanno recentemente partecipato a Hong Kong (diventata città-prigione) alla costituzione di un'Organizzazione per la mediazione internazionale lanciata dalla Cina, che si pone manifestamente come antagonista di analoghe strutture delle Nazioni Unite, secondo il conclamato programma di sostituzione delle strutture delle Nazioni Unite con strutture di tutt'altra natura, programmate per facilitare il dominio sul mondo da parte del Partito Comunista Cinese? Come celebrare la Pace? Nei loro discorsi celebrativi abbiano ad annunciare misure concrete. E leggano, a voce chiara e forte, il "Manifesto degli intellettuali antifascisti, 100 anni dopo" pubblicato il 14 giugno 2025²⁹, firmato da 400 intellettuali, fra cui 31 Premi Nobel, introvabile nei media svizzeri. E se avessimo eletto persone che ignorano le parole di Simone Weil³⁰?

A ogni nuovo crimine o orrore dovremo opporre un frammento di amore e di bontà che bisognerà conquistare in noi stessi. Possiamo soffrire ma non dobbiamo soccombere. E se sopravviveremo indenni a questo tempo, corpo e anima, ma soprattutto anima, senza amarezza, senza odio, allora avremo anche il diritto di dire la nostra, a guerra finita.

(Borgna, 2018)

^{28.} Per sfuggire agli embarghi stranieri sulle merci e prodotti dovuti alla schiavitù nello Xinjiang, il PCC ha trasferito la produzione ed i lavoratori schiavizzati in altre regioni come svelato nella recente indagine pubblicata su New York Times, giugno 2025.

^{29.} El País, La Repubblica, Le Monde, Frankfurter Allgemeine, pag. 9.

^{30.} "A ogni nuovo crimine o orrore dovremo opporre un frammento di amore e di bontà che bisognerà conquistare in noi stessi. Possiamo soffrire ma non dobbiamo soccombere. E se sopravviveremo indenni a questo tempo, corpo e anima, ma soprattutto anima, senza amarezza, senza odio, allora avremo anche il diritto di dire la nostra, a guerra finita", citazione in Eugenio Borgna, "L'indicibile tenerezza. In cammino con Simone Weil", Milano, 2018.

Bibliografia

- Ackerman, G., & Courtois, S. (Dir.). (2023). *Le livre noir de Vladimir Poutine*. Tempus Perrin.
- Ancel, G. (2025). *Petites leçons sur la guerre: Comment défendre la paix sans avoir peur de se battre*. Autrement.
- Applebaum A. (2024). *Autocracy Inc.: The Dictators Who Want to Run the World?* Doubleday.
- Attanasio, L. (2025). *Il contributo decisivo (ma negato) delle donne alla pace*. <https://www.mondopolis.it/2025/02/21/il-contributo-decisivo-ma-negato-delle-donne-all-a-pace>
- Borgna, E. (2018). *L'indicibile tenerezza: In cammino con Simone Weil*. Feltrinelli.
- Caesar, M. (2025, 12 giugno). Non, nous ne pouvons pas nous priver de l'enseignement de l'histoire. *Le Temps*. <https://www.letemps.ch/opinions/debats/non-nous-ne-pouvons-pas-nous-priver-de-l-enseignement-de-l-histoire>
- Chomsky N., Shiva V., & Stiglitz J. E. (2003). *Globalizing Rights*. Oxford.
- Gilabert P., Lochak D., & Nadeau C. (2025). *Les droits de l'Homme sont-ils néolibéraux?*. Presse de Sciences Po.
- Stajano C. (1998). *Un eroe borghese. Il Saggiatore*.
- Weiβ V. (2025). *Das Deutsche Demokratische Reich – Wie die extreme Rechte Geschichte und Demokratie zerstört*. Klett-Cotta.
- Zaffaroni E. R. (2025). *Una storia criminale del mondo. Colonialismo e diritti umani dal 1492 ad oggi*. Laterza.

1.4 Democratic Innovations for Peace: Mapping New Forms of Engagement for Peace

Francesco Veri, Senior Researcher, University of Zurich

Abstract

In a global context marked by polarization, conflicts, and democratic backsliding, institutions alone are not sufficient to guarantee lasting peace. This study proposes a reinterpretation of the classic peacebuilding triad—peacemaking, peacekeeping, and peacebuilding—through the lens of deliberative democracy, emphasizing the central role of a political culture grounded in dialogue, inclusion, and the public justification of decisions. Drawing on a sample of 75 cases from the Participedia database, the world's largest collection of democratic innovations, the research identifies and classifies six types of participatory tools associated with peace processes. Using clustering and dimensionality reduction techniques, the analysis highlights how such innovations—from deliberative assemblies to direct participation in high-tension contexts—function differently across the various phases of the peace process. The findings show that democratic innovations can serve as civic infrastructures to foster trust and legitimacy, helping to prevent violence, resolve conflicts, and strengthen social cohesion. In this framework, peace emerges not only as the outcome of institutional agreements, but also as the result of everyday practices of inclusive participation.

Keywords

Peace processes; Democratic innovations; Deliberative democracy; Inclusive participation; Systematic review & Typological clustering.

Introduction

In an era marked by rising polarization, democratic backsliding, and violent conflict, the relationship between democracy and peace has never felt more urgent - or more complex. While it's long been observed that democracies are, on average, more peaceful than authoritarian regimes - both in their foreign relations and domestic affairs - simply having democratic institutions isn't enough to guarantee stability. What often makes the difference is the quality of democratic engagement itself. Specifically, the presence of a deliberative political culture can play a crucial role in turning disagreement into dialogue, and tension into trust (Sass & Dryzek, 2014; Veri & Sass, 2022).

This paper takes a fresh look at the classic peacebuilding triad - peace-making, peacebuilding, and peacekeeping - through the lens of deliberative democracy. From this perspective, peace isn't only the product of formal negotiations or institutional design; it also emerges from how citizens and political actors engage with one another: whether they justify their positions publicly, listen across lines of difference, and include dissenting voices rather than silence them.

Democratic innovations (DIs) - like citizens' assemblies, participatory budgeting, or deliberative referendums - are concrete ways to build this kind of deliberative culture. These tools don't just broaden participation; they help to legitimize decisions and foster the kind of mutual understanding that resilient, peaceful societies depend on (Elstub & Escobar, 2019; Fung, 2006). Yet despite the increasing attention DIs receive in democratic theory and practice, their role in promoting peace remains underexplored. We lack a systematic picture of how - and under what conditions - these innovations contribute to reducing conflict, rebuilding social cohesion, or sustaining nonviolent political engagement.

This study aims to fill that gap. Drawing on Participedia - the world's largest database of democratic innovations - it investigates what kinds of DIs are most frequently linked to peace outcomes. More precisely, it explores how these innovations can foster reconciliation, prevent violence, and contribute to building more cohesive societies.

The paper begins by revisiting the normative connections between democracy, conflict, and peace. It then introduces the concept of deliberative culture as a bridge between democratic innovation and the various stages of peace. After laying out the theoretical framework, the paper presents the

empirical strategy, offers a snapshot of the Participedia sample, and discusses key patterns and typologies of DIs across peacemaking, peacebuilding, and peacekeeping contexts.

Democracy and peace: conceptual framework

Democratic institutions act as a natural counterweight to conflict, offering society a more balanced and peaceful way to resolve disputes. In practice, democracy creates structured, nonviolent paths for addressing grievances, which is essential for preventing conflicts from escalating (Cinalli & Giugni, 2011). By promoting political inclusion, fair resource distribution, and equal rights under the law, democratic systems help lessen the appeal of violent solutions (Elman & Warner, 2008). When people - especially those with dissenting views - can voice their concerns, join decision-making processes, and work for change through clear and accessible channels, the system gains credibility, making violence seem both unnecessary and unjustifiable (Schwarzmantel, 2011).

While democratic institutions lay structural groundwork for peace, they are not enough on their own. As Veri and Sass (2022) noted, democracy isn't sufficient for peace, but it is rather how institution applies to a deliberative culture. Deliberative culture promotes respectful dialogue and requires that decisions be publicly justified, which is key to transforming oppositional movements from adversaries into negotiation partners (Sass & Dryzek, 2014). In simple terms, democratic institutions set the stage for peace, but what truly enables peace is an open attitude - a willingness to recognize and integrate opposing views into decision-making (Veri and Sass 2022).

But how does deliberative culture fit into political systems? From a systemic viewpoint, governance can be understood as a dialogue between civil society and political elites. A deliberative culture shapes how this dialogue unfolds - determining whether it is inclusive, respectful, and reflective (Dryzek 2009). This, in turn, influences the quality and effectiveness of peace processes. Traditional stages of peacemaking, peacebuilding and peacekeeping can thus be reinterpreted within this framework:

- Peacemaking: Initiating dialogue with opponents.
- Peacebuilding: Integrating dissenting voices into decision-making.
- Peacekeeping: Sustaining peace by continuously incorporating opponents' perspectives into governance.

Thus, while democratic institutions establish the structural basis for peace, it is the quality of dialogical relationships - rooted in a robust deliberative culture - that ultimately determines the durability of peace.

As outlined in **Table 1**, traditional peace stages are fundamentally dialogical and can be reframed through the lens of deliberative culture. In each phase, deliberative culture ensures that opponents' actions and perspectives are acknowledged, heard, and integrated: their concerns are recognized in peacemaking, their voices included in peacebuilding, and their continued role respected in peacekeeping.

Stage	Action between parts in conflict	Role of Deliberative culture
Peacemaking	Initial engagement through dialogue	Facilitate trust-building and de-escalation
Peacebuilding	Integrating opponents in decisions	Ensure inclusivity and legitimacy of agreements
Peacekeeping	Maintaining peace via ongoing dialogue	Prevents conflict resurgence through responsiveness

Table 1. Deliberative culture framework.

Peacemaking starts with recognizing opponents and opening up space for dialogue - steps that are crucial for building trust and easing tensions between conflicting groups. Peacebuilding goes a step further by bringing those opponents into the decision-making process. Here, a strong deliberative culture plays a key role: it ensures that inclusion is not just symbolic but meaningful and legitimate. As Levy et al. (2021) show, such approaches can help produce lasting peace agreements. Finally, peacekeeping depends on maintaining that dialogue over time. It's about staying responsive, resolving new tensions as they arise, and reinforcing democratic norms. In this phase, deliberative culture acts as a stabilizing force - supporting continued engagement and helping prevent a return to conflict.

The potential of Democratic Innovations

DIs offer flexible and adaptable tools that strengthen the deliberative culture essential to democratic peace. At their core, these innovations are designed to enhance governance processes. They operate through both top down measures, such as increasing government accountability and transparency, and bottom-up approaches that build citizens' capacity to make informed decisions (Veri, 2023). As Bussu and Fleuß (2023) observe, citizens' assemblies often defy a simple top-down versus bottom-up categorization; rather, they blend elements of both to foster legitimacy and deeper public engagement. This flexibility means that democratic innovations do not merely supplement existing institutions - they actively transform governance by complementing and reinforcing democratic practices (Elstub & Escobar, 2019).

On the one hand, deliberative processes lie at the heart of many democratic innovations. They generate informed, considered judgments while cultivating empathy, mutual understanding, and meat-consensus (e.g., Fung, 2006). When embedded within broader institutional frameworks, such practices contribute to a deliberative political culture that discourages polarization and supports nonviolent conflict resolution (Veri & Sass, 2022). On the other hand, DIs also encompass a broader range of participatory tools that extend beyond the deliberative paradigm. As Asenbaum (2021) argues, by integrating participatory, agonistic, and transformative lenses, these innovations capture the organic, everyday remaking of governance structures, the interruption of established power dynamics, and the creation of spaces for systemic transformation.

To explore this multifaceted role, we decided to systematically map such democratic innovations, identify their typologies, and examine how they relate to different stages of the peace process. In doing so, we aim to uncover not only the deliberative foundations of these tools but also their broader participatory and transformative capacities in fostering lasting peace.

Empirical overview and methodology

This study takes a practical, empirical approach to explore how DIs are used across different stages of peace processes. Our analysis draws on the Participedia database (participedia.net), the world's largest open-access, crowd-sourced repository of democratic innovations. With over 2,200 cases

and nearly 400 methods from more than 160 countries, Participedia offers a uniquely comprehensive resource for studying how DIs function globally.

One of Participedia's strengths is its detailed structure. It organizes information by key dimensions - such as the design of each innovation, the type of citizen involvement, and the policy areas it addresses (see Fung & Warren, 2011; Smith et al., 2015). This richness allows for meaningful comparisons across a wide range of democratic practices that tackle political, economic, and social challenges.

Our analysis followed a two-step process:

1. **Identifying Relevant Cases:** We began by identifying cases linked to peace and conflict resolution. To ensure a rigorous and systematic selection, we followed the PRISMA guidelines (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses; Moher et al., 2009). This process helped us narrow the dataset to a final set of cases most relevant to the study of peace.
2. **Clustering Similar Cases:** Next, we applied Multiple Component Analysis and Hierarchical Clustering on Principal Component (MCA/HCPC) to group similar cases based on shared characteristics (see Husson et al., 2016; Lê, 2018). This method allowed us to detect patterns and identify distinct types of democratic innovations aligned with different stages of peace: peacemaking, peacebuilding, and peacekeeping.

By combining systematic case selection with data-driven clustering, our study offers a clear picture of how democratic innovations contribute to peace. It highlights not only how these tools are used, but also the different ways they operate - and what sets them apart.

Analysis: identification of relevant DIs

To build a robust sample of democratic innovations relevant to peace processes, we followed the PRISMA framework for systematic case selection. Our process began with the identification phase, where we developed a targeted search strategy using keywords related to conflict and peace - areas where democratic innovations are often applied.

Search terms included «Conflict resolution» (34 hits), «Peace building» (9),

«Peacebuilding» (10), «Peacemaking» (5), «Peace making» (3), «Post conflict» (7), «Peacekeeping» (2), «Conflict transformation» (4), «Peace dialogues» (2), «Ceasefire» (5), «Peace AND war» (42), and «Peace and conflict» (64). These terms were applied to the Participedia database to identify potentially relevant cases.

We then moved to the screening phase, systematically reviewing each retrieved record in line with PRISMA guidelines (see **Figure 1**). This helped ensure that only the most relevant and well-documented cases were included in our final sample.

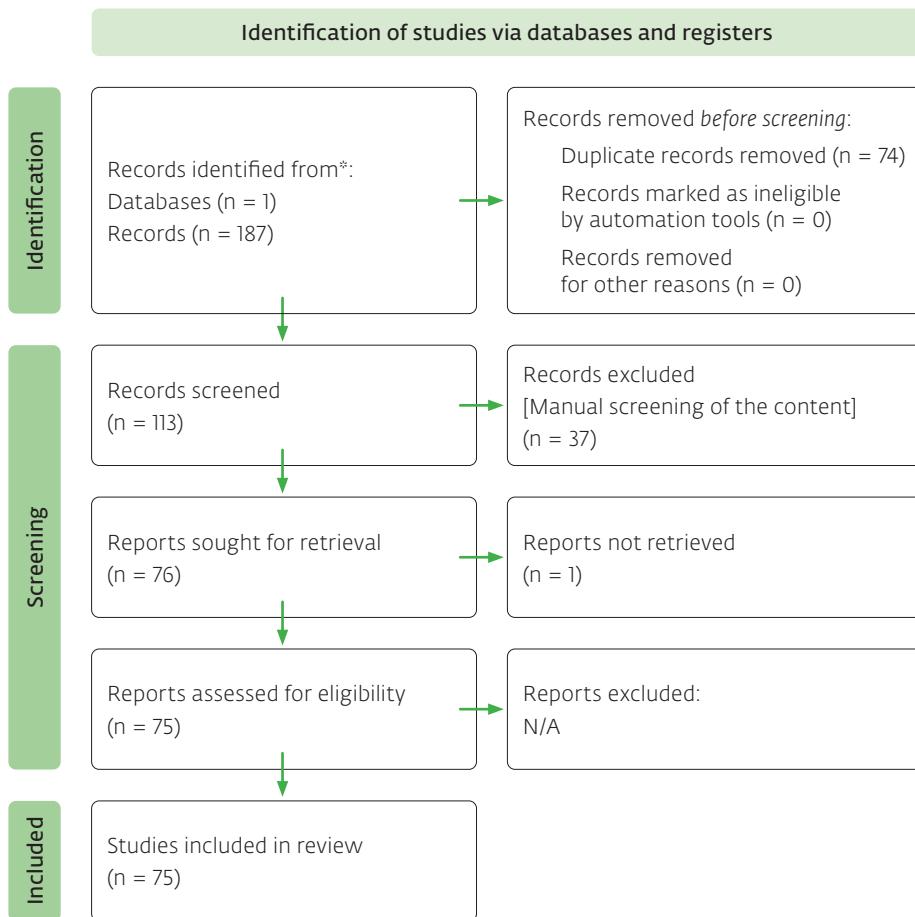


Figure 1. PRISMA workflow.

In total, we identified 75 eligible cases that make up our dataset. Each case includes rich contextual information, such as the country of implementation, the specific issue addressed (e.g., marginalized groups, community safety), the public engagement spectrum (e.g., empowering citizens, collaboration), the scope of the initiative (e.g., national or local), the target population (e.g., ethnic communities, youth), and the primary method used (e.g., deliberative forums, direct voting mechanisms).

As shown in **Figure 2**, these cases span 36 countries, with a notable concentration in conflict-affected and transitional contexts - highlighting the relevance of democratic innovations in fragile political environments. While most democratic innovations originate in the Global South or in conflict-affected settings, several also emerge in stable democracies like the United States. These are primarily bottom-up initiatives that respond to internal conflictual dynamics—such as polarization, systemic injustice, or institutional distrust—rather than overt violence. They highlight how democratic innovation can address latent tensions and foster social cohesion even in non-fragile contexts.

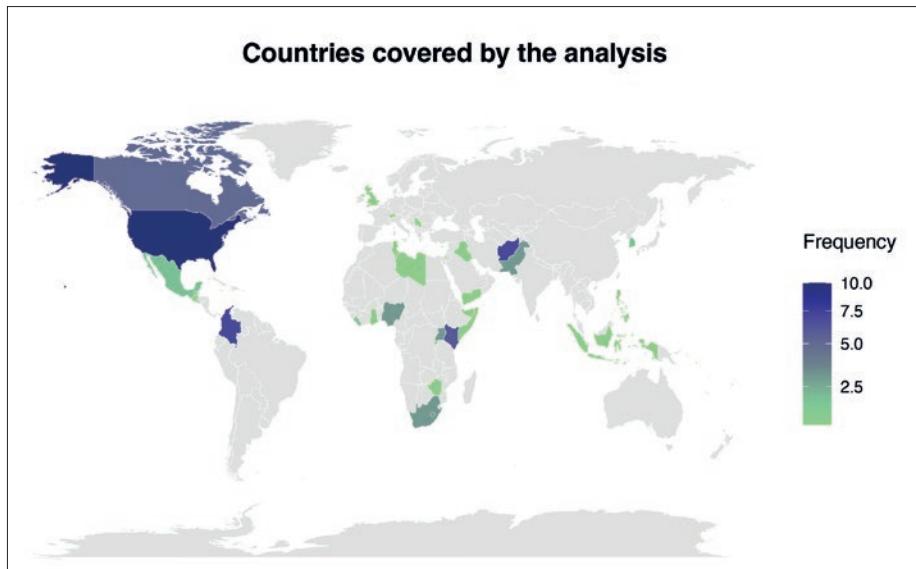


Figure 2. Democratic innovation for peace distribution.

Geographically, the dataset reflects a broad global distribution but is particularly centered in the Global South, with significant representation from Sub-Saharan Africa, the Middle East, and parts of Latin America.

Analysis: Democratic Innovation Mapping

The second phase of our analysis employed Multiple Correspondence Analysis (MCA) combined with Hierarchical Clustering on Principal Components (HCPC) (Husson et al., 2016). This method allows us to detect patterns across categorical variables by first reducing the dataset into weighted factor dimensions, and then clustering similar cases based on their proximity within this simplified analytical space. The MCA identified the main axes of variation among DI cases, based on key attributes such as the issue addressed, public engagement function, targeted participants, and methodological approach. This dimensionality reduction enabled a more nuanced typological map, assigning each case to a cluster that reflects shared structural characteristics.

These clusters were then interpreted in terms of their function within peace processes - specifically, how each type of DI contributes to peacemaking, peacebuilding, or peacekeeping. The analysis revealed six distinct configurations of democratic innovations. Rather than simply grouping cases by topic or demographic focus, these clusters reveal deeper participatory logics and democratic models, offering insight into how different innovations structure engagement across diverse sociopolitical settings.

Table 2 presents the results of the MCA/HCPC analysis, along with a Pearson's chi-squared (χ^2) test assessing the association between DI clusters and their peace-related functions. The test produced a chi-squared statistic of 20.53 with a p-value of 0.03, indicating a statistically significant relationship between the type of democratic innovation and its function within the peace process.

Cluster	Label	Key features	Peace Function
C1	Participatory Planning Innovations	Planning, teaching, collaboration	Peacekeeping and making
C2	Community-Building Platforms	Community-building, cohesion, inclusion	Peacekeeping
C3	Formal Representative Innovations	Formal engagement	Peacekeeping
C4	Deliberative Forums	Justice, structured inclusion	Peacekeeping and making
C5	Direct Safety-Oriented Participation	Security, stakeholder-driven	Peacekeeping and making
C6	Consultative Territorial Dialogues	Power-sharing, stakeholder involvement	Peacebuilding
χ^2 statistic = 20.53, p<0.03*** for the relationship between clusters of democratic innovation and peace functions			

Table 2. Democratic Innovations clusters.

The MCA/HCPC analysis identified six distinct clusters of democratic innovations, each reflecting different participatory logics and roles in peace processes:

Cluster 1 – Participatory Planning Innovations: This cluster includes innovations rooted in participatory planning, marked by collaborative formats and strong ties to regional governance. These initiatives emphasize co-production- citizens are informed and actively engaged in shaping policy, often in post-conflict or development contexts. They combine top-down coordination with grassroots deliberation. A key example is Colombia's Participatory Development Program, which integrates community-led dialogue into state planning to transform conflict-affected rural areas.

Cluster 2 – Community-Building Platforms: These innovations aim to rebuild social cohesion through broad, inclusive participation, though they do not target specific equity concerns. They operate at the «involve» level of engage-

ment, encouraging civic dialogue without granting decision-making power. The Afghan Citizens' Platform for Democratic Debates & Dialogues is a representative case, using media to engage rural women and marginalized groups in democratic conversations through radio and live forums.

Cluster 3 – Formal Representative Innovations: This cluster features institutionalized mechanisms designed to include historically marginalized groups - especially racial and ethnic minorities - through formal consultation. Participation is structured and symbolic, focusing on visibility and inclusion rather than grassroots empowerment. An illustrative case is the Kahnawake Community Decision Making Process in Canada, which adapts Indigenous governance principles into a modern, consensus-based legislative model.

Cluster 4 – Deliberative Empowerment Forums: Focused on underrepresented groups - particularly women in transitional settings - these forums are highly deliberative and empowerment-oriented. They prioritize structured dialogue, capacity-building, and inclusive problem-solving. A compelling example is the Iraqi Women Lead Reconciliation Strategies Symposium, where 40 women co-designed a gender-sensitive peace plan for post-ISIS Iraq through collaborative deliberation and advocacy.

Cluster 5 – Direct Safety-Oriented Participation: Innovations in this cluster are characterized by urgent, action-focused participation. Typically, community-led, they arise in high-risk environments where security and territorial autonomy are paramount. Deliberation is minimal; the emphasis is on rapid coordination and collective defense. The Cimarrona Guard of Northern Cauca exemplifies this model - a nonviolent, Afro-Colombian protection force safeguarding ancestral lands from armed and extractive threats.

Cluster 6 – Consultative Territorial Dialogues: These innovations emerge from institutionalized peace processes dealing with territorial governance or autonomy. They often combine consultative and symbolic deliberation within top-down frameworks. Public involvement tends to be limited to endorsement or consensus-building. The 2001 Somaliland Constitutional Referendum fits this model, blending traditional clan-based deliberation with formal constitution-making to establish a new democratic foundation.

Discussion

This resulting typology offers a fresh lens for understanding democratic innovations - not just in terms of themes or participant profiles, but through the deeper democratic logics they reflect, whether deliberative, participatory, representative, or direct. It opens the door to more nuanced, empirically grounded theorizing about how different democratic designs align with the varying demands of peacemaking, peacebuilding, and peacekeeping.

The six-cluster model reveals just how diverse and adaptable democratic innovations can be, especially in fragile or post-conflict settings. For example, deliberative innovations often act as both early-stage peacemaking platforms and as mechanisms to sustain peace over time. They help conflicting groups engage in structured dialogue, reduce tensions, and gradually build trust. At the same time, they pave the way for these groups to be integrated into more permanent governance structures. In this view, peacebuilding becomes the product of collective reasoning - sometimes scaling into broader democratic processes like referendums. This dynamic was particularly evident in Somaliland's post-conflict transition from 1991 to 2005, where deliberative processes played a central role in both reconciliation and state-building.

These findings also underscore the hybrid and evolving nature of democratic innovations. Many cases defy neat classification, blending deliberation with direct action, or combining formal institutions with traditional, informal practices. Far from being a limitation, this hybridity is a hallmark of democratic adaptation in complex, real-world contexts. Embracing this complexity helps move the field beyond rigid participation models toward a more flexible, context-sensitive understanding of how democracy is practiced and sustained in peacebuilding efforts.

Conclusions

This paper offers a global, empirically grounded typology of democratic innovations across the phases of peace, using a rich dataset and clustering analysis to identify distinct participatory models in conflict-affected and transitional settings. By linking the design of these innovations to their specific peace functions, the study advances both democratic theory and peace research - showing that DIs are not just tools for inclusion, but potential infrastructures for dialogue, trust-building, and institutional transformation.

What emerges is a crucial insight: peace is not sustained solely through

formal treaties or institutional blueprints, but also through everyday practices of participation. The democratic innovations examined here demonstrate that bottom-up engagement can play a central role in stabilizing and reshaping political life in fragile contexts.

By spotlighting the diversity, adaptability, and political salience of DIs, this research invites further inquiry into how these practices can be scaled, institutionalized, or tailored to different cultural and political environments. In doing so, it lays the groundwork for a more dynamic and context-sensitive approach to peacebuilding through democratic innovation.

References

- Asenbaum, H. (2022). Rethinking democratic innovations: A look through the kaleidoscope of democratic theory. *Political Studies Review*, 20(4), 680-690.
- Bussu, S., & Fleuß, D. (2023). 11 Citizens' assemblies: Top-down or bottom-up?—both, please!. *De Gruyter handbook of citizens' assemblies*, 141.
- Cinalli, M., & Giugni, M. (2011). Institutional opportunities, discursive opportunities and the political participation of migrants in European cities. In *Social capital, political participation and migration in Europe: Making multicultural democracy work?* (pp. 43-62). Palgrave Macmillan UK.
- Dryzek, J. S. (2009). Democratization as Deliberative Capacity Building. *Comparative Political Studies*, 42(11), 1379-1402.
- Elstub, S., & Escobar, O. (2019). *Deliberative Democracy: Issues and Cases*. Edinburgh University Press.
- Fung, A. (2006). Varieties of participation in complex governance. *Public administration review*, 66, 66-75.
- Fung, A., & Warren, M. E. (2011). The participedia project: An introduction. *International Public Management Journal*, 14(3), 341-362.
- Husson, F., Josse, J., Le, S., Mazet, J., & Husson, M. F. (2016). Package 'factominer'. *An R package*, 96(96), 698.
- Lê, S. (2018). Applied Multivariate Statistics. In *Sensory Evaluation of Sound* (pp. 195-223). CRC Press.
- Levy, R., O'Flynn, I., & Kong, H. L. (2021). *Deliberative peace referendums*. Oxford University Press.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Bmj*, 339.

- Sass, J., & Dryzek, J. S. (2014). Deliberative cultures. *Political Theory*, 42(1), 3-25.
- Schwarzmantel, J. (2011). *Democracy and Political Violence*. Edinburgh University Press.
- Smith, G., Richards Jr, R. C., & Gastil, J. (2015). The potential of Participedia as a crowdsourcing tool for comparative analysis of democratic innovations. *Policy & Internet*, 7(2), 243-262.
- Veri, F., & Sass, J. (2022). The domestic democratic peace: How democracy constrains political violence. *International Political Science Review*. <https://doi.org/10.1177/01925121221092391>
- Veri, F. (2023). Mapping Democratic innovations: A bottom-up empirical perspective. *Representation*, 59(2), 171-188.

1.5 La pace comincia dalle parole.

Spunti didattici sul lessico per (con)vivere bene

Silvia Demartini, Professoressa ordinaria in Educazione linguistica e linguaggi disciplinari dell'italiano, SUPSI-DFA/ASP

Abstract

This paper offers some initial observations concerning language acquisition and development, followed by some didactic suggestions specifically aimed at fostering lexical competence across all school levels (from pre-primary school to upper secondary school). The overarching perspective regards vocabulary enrichment and critical reflection on words as central components of language education throughout the school curriculum and, more broadly, as key factors in individual development. Grasping the meaning of the words that frame concepts such as peace and war is not merely a linguistic concern, but a fundamental step in fostering critical awareness and nurturing a culture of peace. Lexical work of this kind should be viewed as an essential element of language education. There are many entry points for supporting such reflection: from picture books to newspapers, a wide range of texts can serve as stimuli for exploring the meanings and uses of words. Over time, this practice can evolve into a personal and enduring habit of critical thinking.

Keywords

Language Education; Vocabulary; Communication; Peace; Educational activities.

1. Una sfida possibile: educare alla lingua

Nel corso del Novecento, la consapevolezza rispetto al valore e al ruolo della lingua nei processi educativi è mutata profondamente. Da una visione sostanzialmente precettistico-grammaticale, si è passati a una formativo-comunicativa, che ha messo al centro i bisogni delle e dei parlanti, facendo leva sulle potenzialità di ciascuno e senza trascurare i contesti socio-culturali di partenza. Matura, così, il concetto di *educazione linguistica* in senso moderno. Un documento importante per la recente storia dell'educazione linguistica sono le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica)¹, promosse da Tullio De Mauro con un gruppo di studiose e studiosi attenti al mondo della scuola, di cui nel 2025 ricorrono i 50 anni. Nella IV tesi, tra i vari aspetti, si legge che “la pedagogia linguistica efficace è democratica”, e questo aggettivo non può che richiamare l'urgenza di un lavoro sulla lingua ampio e aperto alle questioni odierne, a scuola e non solo: educare (anche) linguisticamente alla pace è, quindi, un compito che ci riguarda senza esclusioni.

2. La lingua e noi: dalla realtà alle parole, dalle parole alla realtà

L'acquisizione della lingua è un fenomeno specificamente umano, di cui, da decenni, gli studi linguistici e psicolinguistici indagano i processi e i meccanismi biologici, cognitivi e sociali. Ne è emerso, semplificando, che le lingue materne (L1) si sviluppano rapidamente nell'individuo perché è dotato di un supporto chiamato *facoltà del linguaggio*, che fa parte della dotazione genetica innata di ogni elemento della specie sin dalla nascita (cfr. ad esempio Boncinelli, 2003); come ha insegnato Noam Chomsky, si tratta di un L.A.D. (*Language Acquisition Device*), che ci dota di una grammatica universale. Tale dispositivo biologico, uguale per tutte e tutti, si esprime poi prendendo forma nelle diverse lingue, realizzandone i parametri specifici. Ciò, però, non basta: Jerome Bruner (1985), infatti, ha illustrato l'importanza del L.A.S.S. (*Language Acquisition Support System*), ossia dell'insieme delle occasioni che, in modo informale o pianificato (didattico), il mondo offre a bambini e bambini per facilitare l'acquisizione linguistica: senza tali stimoli non sussisterebbe lo sviluppo della lingua. Grazie a questo doppio sistema, la lingua (le lingue) sarà per tutta la vita il primo strumento di compren-

1. Reperibili sul sito dell'associazione: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-l'educazione-linguistica-democratica>. Una rilettura è data in Loiero e Lugarini (2019).

sione e di comunicazione della realtà nelle sue sfaccettature; anche della realtà in cui coabitano guerra e pace, fenomeni complessi ai quali occorre dare senso.

Per costruire il senso occorre districarsi fra le parole. Parole che raccontano fatti (oggi si parla sempre più spesso di *narrazioni*), che descrivono o etichettano le persone, che si propongono alla nostra mente che le decodifica e le interpreta, in forma scritta e orale, tramite diversi canali di comunicazione. Da tempo è noto (e controverso) che le parole contribuiscono a formare il nostro pensiero (cfr. ad esempio Deutscher, 2013): insomma, per dirla in termini attuali, le parole che sentiamo e che usiamo di più influiscono sul nostro modo di vedere le cose e di comunicarle, realizzando una sorta di *fine tuning* (un affinamento specifico) anche involontario del nostro universo linguistico. Ci ricorda qualcosa? L'intelligenza artificiale: un sistema ottimizzato che imita, in modo estremamente potente, il meccanismo naturale di apprendimento/addestramento sulla base dei dati ai quali siamo esposti, pur con alcune differenze (come illustrano Manzotti e Rossi, 2023). Ma non solo: contemporaneamente, le parole che usiamo o che non usiamo caratterizzano la realtà in cui viviamo, enfatizzandone alcuni aspetti o ponendone in secondo piano altri. Basti pensare alla delicata questione della lingua sessista e della rappresentazione dei generi: determinate scelte cambiano il modo di colorare il mondo. Ecco perché educare a una lingua ampia, accogliente, e soprattutto consapevole è un traguardo fondamentale per la scuola di oggi.

2.1 Come si imparano e dove vanno a finire le parole?

Nello sviluppo linguistico dell'essere umano, durante l'infanzia, accadono alcuni rapidi passaggi stupefacenti (com'è illustrato ad esempio in D'Amico e Devescovi, 2013): ben prima dell'azione didattica, regoliamo il repertorio di suoni rispetto alla nostra lingua materna, sviluppiamo le strutture sintattiche, impariamo decine e centinaia di parole. Per quanto riguarda proprio l'espansione del lessico, in particolare tra i 18 e i 24 mesi avviene la cosiddetta *esplosione del vocabolario*: un rapidissimo apprendimento di parole che ci porta a immagazzinare in poco tempo centinaia di vocaboli. Tale predisposizione all'ampliamento del lessico rimane ovviamente attiva per tutta la vita, anche se a un ritmo diverso e fortemente influenzata dalla quantità e dalla qualità degli stimoli ai quali siamo esposti. Le parole che impariamo vengono via via stivate in modo organizzato nel nostro magazzino lessicale: un magazzino di memoria in cui a ogni parola corrisponde un preciso input lessicale, corre-

dato di tutte le informazioni formali e semantiche che la riguardano. Grazie a questo magazzino, noi possiamo essere dotati di un bagaglio lessicale che ci permette di comprendere noi stessi e la realtà, nonché di esprimere in maniera piena il nostro pensiero, compiendo fini operazioni di attribuzione del significato (su cui ad esempio Panizza et al., 2020).

3. Parole armate: la comunicazione violenta

Se è quindi vero che l'infanzia è un tempo prezioso per l'apprendimento del vocabolario, è altrettanto vero che l'arricchimento e l'affinamento del nostro bagaglio di parole sono aspetti chiave della padronanza linguistica per tutta la vita, sui quali è fondamentale offrire occasioni didattiche variate. In tale prospettiva entra in gioco anche la questione dell'educare alla pace passando dalle parole, che si profila come quanto mai urgente.

Di recente, infatti, forse senza che nemmeno ce ne rendiamo troppo conto, le parole circolanti sui quotidiani e nei vari mezzi di comunicazione si stanno “armando”. Per accorgersene, basta effettuare una semplice ricerca sui quotidiani, oggi resa possibile grazie alla consultazione di archivi organizzati consultabili online con agili interfacce (almeno in parte gratuiti), certamente non esaustiva ma almeno indicativa di dove stiamo andando. Ad esempio, guardiamo che cosa si può estrarre dall'archivio digitale del quotidiano *La Repubblica* (<https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica>): dal 1 gennaio 2024 al 31 gennaio 2025, la parola *armamento/-i* occorre 867 volte; nello stesso lasso di tempo riferito agli anni 2010-2011, le occorrenze della parola erano solo 237 e, se si risale al 1990-1991, se ne trovano 274 (una quantità analoga, malgrado la Guerra del Golfo). Che cosa sta succedendo dunque oggi? Si potrebbero studiare la storia recente e l'attualità partendo proprio dalle parole, tramite simili rilievi che potrebbero essere ricavati da studentesse e studenti con consapevoli e utili ricerche in rete.

Insomma, in generale se ne ricava qualcosa che fa pensare: la guerra ha un suo lessico, e quando si torna a parlare di guerra, il suo sottocodice specialistico comprende parole di origine lontana e di lunga durata (ad esempio *assalto*, per citarne una, attestata da fine XIII secolo), parole e locuzioni che pensavamo o speravamo superate (*armamenti*, e soprattutto *corsa agli armamenti*) e parole moderne (come *drone*, utilizzato in riferimento agli impieghi bellici). Anche partendo da qui, si può fare storia della lingua e della civiltà. Ma anche la pace ha un suo lessico, forse più sfumato e variabile nel tempo, su cui riflettere:

ad esempio, potrebbe essere interessante trovare tracce dell'uso giornalistico odierno di parole come *pacifismo*, *attivismo*, *negoziati*, che idealmente dovrebbero appartenere a un “lessico condiviso” per comprendere i fenomeni di attualità.

In generale, possiamo affermare che il lessico si fa aggressivo ogni volta che si configura come *hate speech* (“discorso d’odio”) e che le parole possono realmente essere usate “come armi” (Faloppa, 2010, 2020) nei vari contesti d’uso, procurando effetti su chi partecipa alla situazione comunicativa in termini di aggressività, violenza, potere di escludere. In casi estremi, le parole possono anche essere usate per disumanizzare l’altro, arrivando persino a presentare la guerra come qualcosa di legittimo; lo ha di recente mostrato la giornalista Francesca Mannocchi su *La Stampa*, a proposito degli attacchi al popolo palestinese (https://www.lastampa.it/esteri/2025/09/16/news/gaza_guerra_parole-15310717). Per confrontarsi con tutto questo, è necessario un lavoro educativo profondo. Come il terzo volume di questa collana (<https://www.dfa.supsi.ch/identità-stereotipi-pregiudizi-e-discriminazioni>) mostra ampiamente, la scuola è luogo in cui, in vari modi, è non solo possibile ma doveroso occuparsi di contrasto alle discriminazioni, di accoglienza, di pluralità. In tal senso, lavorare sulla lingua – mezzo per eccellenza della comunicazione umana – si configura una priorità nella prospettiva di sostanziare nel quotidiano l’ideale della “competenza alfabetica funzionale” indicato nella *Raccomandazione del Consiglio europeo* del 2018.

4. Spunti operativi in prospettiva verticale

Per provare a concretizzare qualche spunto che unisca l’educazione alla pace all’educazione linguistica si possono sfruttare diverse risorse, ma anche (e forse soprattutto) fare tesoro del presente, della realtà “grande” che ci circonda e ci parla, ma anche della pluralità di storie e di lingue presenti nella realtà vicina delle classi. Tutto ciò ricordando un aspetto fondamentale: la didattica del lessico è un miraggio, sì, ma su cui si può lavorare (cfr. Ferreri, 2005; Demartini, 2015, 2016b; Casadei & Basile, 2019; Cignetti et al., 2022, pp. 249-281).

4.1 Scuola dell’infanzia e scuola elementare

4.1.1 Incontri e scontri di parole

A scuola, fin da molto presto, è fondamentale che il lavoro sulle parole sia costante perché bambine e bambini maturino una sensibilità in tal senso. È infatti prioritario far crescere in allieve e allievi qualcosa che oggi si sta

spesso perdendo: il gusto per la scelta della parola esatta per esprimere ogni sfumatura, come ricordava Italo Calvino nelle sue celebri *Lezioni americane* del 1988. Le proposte possono essere inizialmente molto semplici: realizzare raccolte lessicali di parole che richiamano la pace e la guerra (o anche sottotemi specifici, come il litigare e il mettersi d'accordo) e poi produrre cartelloni con le parole emerse ed esplorarne i significati (cercandole nei vocabolari cartacei² e online ma soprattutto osservandole all'interno di frasi); riempire scatole di "parole preziose" scoperte su questi temi (magari una al giorno, da approfondire: anche coi più piccoli si possono ad esempio raccogliere le parole per essere gentili); sperimentare l'uso attivo delle parole su cui si sta lavorando realizzando frasi di cui tenere traccia. A queste prospettive di lavoro si può unire un'idea ormai entrata nella tradizione didattica grazie a Gianni Rodari (1973): quella del *binomio fantastico*, ossia dell'incontro casuale fra parole lontane tra loro (ad esempio *parolaccia* e *abbraccio*), e vedere quale scintilla tale incontro fa scoccare. Che cosa possono dirsi queste parole? Quale storia potrebbero portarsi dietro? Proviamo a inventarla.

4.1.2 Partire dalla letteratura: gli albi illustrati

Gli albi illustrati di qualità (su cui si può vedere almeno Terrusi, 2012) sono una risorsa preziosa che arriva dal mondo della letteratura per l'infanzia. Seguendo la prospettiva dell'educare alla pace, ne elenchiamo qui alcuni, diversi fra loro come contenuto e stile, in ordine di uscita (fra i numerosi che si potrebbero citare), sui quali si possono innestare discussioni e successivi percorsi didattici: *Immagina la guerra* (Van Hest, 2017), *Lucertole verdi e rettangoli rossi* (Antony, 2017), *Gli Smei e gli Smufi* (Donaldson & Scheffler, 2019), *Due a me, uno a te* (Mühle, 2019), *Ho sentito dire che...* (Pesce & Tonello, 2022), *Intrusi* (Soderguit, 2022), *Gli intrusi. Una storia con due finali* (Iser, 2022), *L'alfabeto dell'amore* (Alfonsi, 2025). Questi testi non raccontano esplicitamente la guerra: i primi due sono maggiormente incentrati su di essa (Van Hest, 2017 la evoca attraverso una serie di azioni e di elementi da immaginare, mentre Antony, 2017 lo fa metaforicamente, giocando sullo scontro fra diversità: lucertole e rettangoli), mentre gli altri affrontano situazioni potenzialmente conflittuali di incontro con l'altro da noi (il testo in rima di Donaldson e Scheffler, 2019, il *silent*

2. Recenti vocabolari per i più giovani (che chiaramente non possono essere del tutto esaustivi) sono Mari (2021) e Daloiso et al. (2023).

book di Soderguit, 2022, e Iser, 2022), occasioni di discussione (Mühle, 2019) ed esperienze relazionali insidiose (come quella delle voci che corrono, non sempre veritieri, come in Pesce e Tonello, 2022); l'ultimo, invece, è un alfabetiere di parole positive, che può essere reinterpretato in classe. Ognuno di questi testi può essere uno stimolo per ricavare parole su cui riflettere (realizzando glossari che partono dall'albo e possono poi ampliarsi), ma anche per realizzare riscritture e continuazioni delle vicende.

4.2 Scuola media e scuola superiore

4.2.1 *Parole di oggi: il lessico dell'informazione*

Riuscire a muoversi consapevolmente fra le notizie che oggi arrivano in grande quantità, tramite canali cartacei e soprattutto online, non è una sfida semplice, mentre interpretare un articolo di giornale resta un buon traguardo almeno per la fine della formazione superiore (come indicava già Serianni, 2010, p. 77). Riflettere sui significati delle parole negli articoli che parlano di situazioni di guerra e di pace è una palestra di lavoro molto utile. Ad esempio, prendiamo un articolo comparso su *La Stampa*, “Fuoco sulla diplomazia” (22 maggio 2025, pp. 2-4): occorre capire di che cosa parla, e per farlo a fondo è utile, dopo la lettura, scandagliare le parole; vi sono parole di guerra semplici e note (come *soldati*, *spari*), ma anche parole e locuzioni che potrebbero meritare indagini e approfondimenti (*frontiera*, *campo profughi*, *delegazione internazionale*, *resistenza armata* ecc.), nonché parole (come *incidente*), che nel contesto specifico assumono valori e sfumature non scontate. Similmente, possiamo porci il problema di voler capire questioni complesse, come la mancata firma da parte della Svizzera di una dichiarazione congiunta per il ripristino degli aiuti alla Striscia di Gaza (“La Svizzera richiama all'ordine Israele, ma non firma l'appello”, *Corriere del Ticino*, 22 maggio 2025, p. 3), a partire da un articolo: quali sono le parole importanti da comprendere (e *per* comprendere)? Sono parole specializzate (come *accesso umanitario* o *ambasciata*) o trasversali (come *ripristino* o *congiunta*)? Se ne potrebbe stilare una lista da approfondire, a partire dal contesto in cui sono state lette. Infine, confrontare testate diverse permette anche considerazioni sui diversi stili e sulle diverse scelte.

4.2.2 *Storie di parole*

La storia delle parole, che non è solo l'etimologia, ma anche la storia del loro uso, è un altro canale attraverso cui allenare la scoperta di parole di pace

e parole di guerra. Cerchiamo, quindi, di ricostruire la storia delle parole: le stesse *pace* e *guerra*, per iniziare, o parole più specifiche come *negoziato*, *genocidio*, *rifugiato*. Attraverso domande-guida o elementi-stimolo, è interessante per allieve e allievi compilarne una sorta di carta d'identità: etimologia (con riferimento alla radice e agli eventuali elementi del composto), data di prima attestazione (consultando ad esempio, per iniziare, il *Grande dizionario italiano dell'uso* di Tullio De Mauro, <https://dizionario.internazionale.it>), significato/-i, esempi reali d'uso in contesti diversi (letterari, giornalistici ecc.). Si scopriranno, così, parole antichissime, antiche o più recenti; le parole, infatti, non sono tutte uguali e il lessico è un sistema vario e stratificato³ da scoprire.

4.2.3 *La pace e la guerra nei testi ufficiali*

Un'ulteriore pista operativa riguarda l'esplorazione dei testi ufficiali (costituzioni, leggi, elenchi di diritti internazionali ecc.). Limitandoci a un centinaio, ad esempio, possiamo indagare le parole di pace nella *Costituzione federale della Confederazione Svizzera* (https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/it#disp_u2/lvl_P), analizzandone le parti in cui compare la parola, a cominciare dal *Preambolo*:

In nome di Dio Onnipotente,
Il Popolo svizzero e i Cantoni,
Consci della loro responsabilità di fronte al creato,
Risoluti a rinnovare l'alleanza confederale e a consolidarne la coesione interna, al fine di rafforzare la **libertà** e la **democrazia**, **l'indipendenza** e la **pace**, in uno spirito di **solidarietà** e di **apertura** al mondo,
Determinati a vivere la loro **molteplicità** nell'unità, nella **considerazione** e nel **rispetto** reciproci,
Coscienti delle **acquisizioni comuni** nonché delle loro **responsabilità** verso le generazioni future,
Consci che **libero** è soltanto chi usa della sua **libertà** e che la forza di un popolo si commisura al **benessere** dei più deboli dei suoi membri,
si sono dati la presente Costituzione [...].

Estrapoliamo le parole qui evidenziate in verde e approfondiamone i significati oltre la superficie. Si può poi confrontare con essa, ad esempio, la *Costituzione italiana* (<https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione>), se si

³. Cfr. De Mauro (2003), Adamo & Della Valle (2018), Antonelli (2023).

vuole rimanere nel campo dell’italiano per lavorare sulle risorse lessicali in questa lingua, esaminando l’articolo 11, che stabilisce, in caso di conflittualità, un modo di operare volto al confronto costruttivo e alla mediazione:

L’Italia **ripudia** la guerra come **strumento** di **offesa** alla **libertà** degli altri popoli e come **mezzo di risoluzione** delle **controversie** internazionali; consente, in condizioni di parità con gli altri Stati, alle limitazioni di **sovranità** necessarie ad un ordinamento che assicuri la pace e la giustizia fra le Nazioni; promuove e favorisce le **organizzazioni internazionali** rivolte a tale scopo.

Scandito da un segno che spesso si ritiene trascurato (il punto e virgola), questo articolo permette uno scavo lessicale approfondito sulla guerra, offendendosi, al contempo, anche come modello linguistico per una scrittura piana e lineare (*L’Italia ripudia la guerra...*), interessante su cui lavorare con allieve e allievi sia italofoni, sia alloglotti.

5. Conclusioni... per cominciare

Impostare un lavoro consapevole sull’arricchimento del lessico sin dai primissimi anni di scolarità, e non smettere mai di portarlo avanti, significa inserire un tassello fondamentale nell’educazione linguistica di bambine e bambini, di ragazze e ragazzi⁴. Certo il compito non è semplice; il lessico è il livello della lingua più esposto al rapido e visibile cambiamento (le parole nascono e muoiono, come osserva chi si occupa di monitorarle), ed è anche quell’aspetto dell’apprendimento più complesso da verificare: non è semplice, nemmeno per chi si occupa di ricerca, quantificare il reale bagaglio lessicale di un individuo con tutte le sue sfumature né monitorarne l’incremento. Tuttavia, queste condizioni non devono far desistere dal proporre situazioni didattiche che espongano allieve e allievi all’ampliamento del vocabolario e, soprattutto, alla riflessione sulle parole nei contesti d’uso, cosa che andrà soprattutto a beneficio di coloro che provengono da situazioni di minor vantaggio.

Silvana Ferreri (2005, p. 38) parlava, ormai vent’anni fa, dell’urgenza di un “piano di insegnamento/apprendimento del lessico”, che si configura come

4. Le cui competenze lessicali sono spesso fragili (cfr. ad esempio i rilievi di Prada, 2013, Demartini, 2016a e Zuccherini, 2018).

un procedere ragionato di priorità (lessicali) su cui concentrare l'attenzione a scuola. Trasversalmente, oggi, l'educazione alla pace attraverso le parole deve essere considerata un elemento al quale prestare attenzione mirata, perché in una società in cui siamo sempre più esposti a una grande quantità di parole orali e scritte (ma anche produttrici e produttori di esse) è fondamentale che l'ampliamento del vocabolario ci sia, ma sia anche e soprattutto qualitativo. Insomma, occorre “conoscere parole” nel senso di saperne comprendere le implicazioni e di saperle usare con consapevolezza.

In questa direzione, come stimolo finale, vale la pena di prospettare l'idea di costruire un *lessico della guerra e della pace*, sia come lavoro in classe, sia come pubblicazione di più vasto impatto sulla cittadinanza (sul modello ad esempio di Faloppa e Gheno, 2021), che possa permettere di comprendere su larga scala quelle parole che costruiscono sia l'informazione sia il nostro immaginario sul tema. Parole che, in qualche caso, hanno un certo grado di specialismo, ma che sono altamente circolanti (come *concordato*, *conflitto*, *genocidio*, *negoziato*), e che permetterebbero a tutte e a tutti di andare al di là della superficie di ciò che si legge e che si dice.

Bibliografia

- Adamo, G., & Della Valle, V. (2018). *Le parole del lessico italiano*. Carocci.
- Alfonsi, G. (2025). *L'alfabeto dell'amore*. Sassi.
- Antonelli, G. (2023) (a cura di). *La vita delle parole. Il lessico dell'italiano tra storia e società*. Il Mulino.
- Antony, S. (2017). *Lucertole verdi e rettangoli rossi*. Zoolibri.
- Boncinelli, E. (2003). I presupposti biologici del linguaggio I. Aspetti evolutivi. *Lingue e linguaggio, Rivista semestrale*, 1, 147-159. <https://www.rivisteweb.it/doi/10.1418/8927>
- Bruner, J. (1985). *Child's Talk: learning to use language*. Norton & Company.
- Casadei, F., & Basile, G. (2019). *Lessico ed educazione linguistica*. Carocci.
- Cignetti, L., Demartini, S., Fornara, S., & Viale, M. (2022). *Didattica dell'italiano come lingua prima*. Il Mulino.
- Daloiso, M., Mezzadri M., Gruppo di ricerca ELICom (2023). *Vocabolario illustrato. Le parole per imparare*. Erickson.
- Demartini, S. (2015). Imparare parole: (mi)raggi d'azione nella didattica del lessico. *Lingua italiana. Treccani*. https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/scrittura/Demartini.html

- Demartini, S. (2016a). Un repertorio delle difficoltà lessicali ricorrenti. In L. Cignetti, S. Demartini, & S. Fornara (A cura di), *Come Ti scrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica* (pp. 161-201). Aracne.
- Demartini, S. (2016b). Insegnare e apprendere parole a scuola. In L. Cignetti, S. Demartini, & S. Fornara (A cura di), *Come Ti scrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica* (pp. 203-244). Aracne.
- De Mauro, T. (2003). *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*. Laterza.
- Deutscher, G. (2013). *La lingua colora il mondo. Come le parole deformano la realtà*. Bollati Boringhieri.
- Donaldson, J., & Scheffler, A. (2019). *Cli Smei e gli Smufi*. Emme Edizioni.
- Faloppa, F. (2010). Parole come armi. *L'Indice*, XXVII, 11, 6.
- Faloppa, F. (2020). *Odio. Manuale di resistenza alla violenza delle parole*. UTET.
- Faloppa, F., & Cheno, V. (2021). *Trovare le parole. Abbecedario per una comunicazione consapevole*. Edizioni Gruppo Abele.
- Ferreri, S. (2005). *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*. Aracne.
- Iser, S. (2022). *Gli intrusi. Una storia con due finali*. Bohem Press.
- Manzotti, R., & Rossi, S. (2023). *IO & IA. Mente, cervello & GPT*. Rubbettino.
- Mari, R. (2021). *Il mio primo dizionario*. MIOT. Giunti.
- Mühle, J. (2019). *Due a me, uno a te*. Terre di Mezzo.
- Panizza, D., Catricalà, E., & Cappa S.F. (2020). *Il cervello semantico*. Carocci.
- Pesce, M.P., & Tonello, M. (2022). *Ho sentito dire che...* Terre di Mezzo.
- Prada, M. (2013). Non solo parole. Per una didattica del lessico nelle scuole secondarie di secondo grado. *Italiano LinguaDue*, 5(1). <https://doi.org/10.13130/2037-3597/3226>
- Serianni, L. (2010). *L'ora d'italiano. Scuola e materie umanistiche*. Laterza.
- Soderguit, A. (2022). *Intrusi*. Terre di Mezzo.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Einaudi.
- Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Carocci.
- Van Hest, P. (2017). *Immagina la guerra*. Il castello editore.
- Zuccherini, N. (2018). L'ora di lessico. Dall'indagine sulle competenze degli studenti al curricolo delle parole. *Italiano LinguaDue*, 10(2), 167-184. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/11291>

1.6 Il ruolo della Comunicazione Nonviolenta nella costruzione di una “cultura del rispetto” nelle scuole

*Olivia Della Croce, Collaboratrice SUPSI
e Formatrice certificata di Comunicazione Nonviolenta*

Abstract

This article looks into the potential of Nonviolent Communication (NVC), as developed by Marshall B. Rosenberg, to promote a culture of respect and emotional safety within school environments. In light of recent trends observed in middle schools in the Italian-speaking part of Switzerland and in alignment with current school curricula, it seems pivotal to find practical approaches that allow students and teachers alike to enhance social and communication competencies. The author provides examples of case studies in various educational settings, from primary schools to universities, in which they have successfully integrated NVC; resulting in improved collaboration, harmony and the ability to empathize with each other. In conclusion, the author calls for long-term systematic institutional commitment to support the embedment of NVC in schools, with a particular focus on teacher training.

Keywords

Nonviolent communication; NVC; Nonviolent education; Empathy; Transversal skills.

Introduzione

La scuola svolge un ruolo cruciale nel processo di socializzazione: spesso le persone giovani vi trascorrono più ore della loro giornata che a casa. Appare evidente che ciò che essi vivono in questi spazi abbia un grande influsso sul loro benessere emotivo, sui loro processi di apprendimento (intesi sia a livello di competenze disciplinari che trasversali) e sulla loro capacità di relazionarsi con empatia alle persone che hanno intorno.

Sappiamo, per esempio da recenti *reportages* televisivi, che un numero considerevole di ragazzi e ragazze del Canton Ticino percepisce la scuola dell'obbligo come fonte di stress, che in certi casi rende impossibile una frequenza regolare¹. Le cause possono essere molteplici e non è lo scopo di questo articolo identificare responsabilità o dare spiegazioni semplicistiche. Si cercherà piuttosto di fornire indicazioni sull'apporto che la Comunicazione Nonviolenta può dare per contribuire a creare un ambiente scolastico in cui prevalga il rispetto² e dove ci possa essere sicurezza emotiva: questa, insieme alla sicurezza fisica, è la condizione necessaria per un apprendimento attivo³.

Anche nell'attuale Piano di studio della scuola dell'obbligo per il Canton Ticino (Divisione della scuola, 2023) troviamo riferimenti esplicativi all'importanza delle competenze emotive, soprattutto nell'ambito delle competenze trasversali e nei contesti di formazione generale: si mira a sviluppare “l'espressione e gestione delle proprie emozioni, dei propri sentimenti, valori, opinioni, nei vari contesti di interazione,” così come, nella categoria dedicata alla collaborazione, il “riconoscimento dei bisogni degli altri” e la “gestione e risoluzione costruttiva dei conflitti” (pp. 61-62). Il presente contributo esemplifica casi di applicazione della Comunicazione Nonviolenta in contesti

1. Nel documentario *Mal di scuola* (Acciari & Dalla Fiore, 2024), i direttori delle scuole medie del Luganese si dicono preoccupati dai dati sull'assenteismo alla scuola media e parlano di “emergenza”, nonché della necessità di fare qualcosa di concreto. Nel 2018-19 gli “assenteisti” gravi erano 299 casi (2,5%); dopo la pandemia, nel 2022-23, sono saliti al 2,9%; mentre nell'anno scolastico 2023-24, su 1'937 allievi/e di scuola media, 385 hanno segnato assenze per almeno 200 ore di assenza (ovvero il 3,2%). Da notare anche che “la soglia di gravità è stata alzata dal DECS da 150 a 200 ore l'anno” (Illarietti, 2024).

2. Di “cultura del rispetto” ha recentemente parlato la Consigliera di Stato del Canton Ticino e Direttrice del Dipartimento dell’educazione, della cultura e dello Sport (DECS) Marina Carobbio in un'intervista a *La Regione*, sottolineando che “sono anche le allieve e gli allievi a chiedere più attenzione e una maggiore cultura del rispetto” (Carobbio, 2025).

3. Hart & Kindle Hodson (2004), p. 27.

scolastici e illustra in che modo possa essere un valido strumento al servizio di un'educazione alla pace.

La Comunicazione Nonviolenta (CNV)

Le origini della Comunicazione Nonviolenta (CNV) risalgono agli anni 1960, quando lo psicologo statunitense Marshall B. Rosenberg inizia a codificare e divulgare un approccio che vuole promuovere l'empatia nelle relazioni interpersonali così come nella relazione con sé stesse/i. Rosenberg (2003) sostiene che il linguaggio abbia un ruolo centrale nella prevenzione della violenza e investe dunque i suoi sforzi nella descrizione di un modello comunicativo che permetta di esprimere sentimenti e bisogni piuttosto che pensieri e giudizi, i quali ci alienano dalla forza vitale e rendono più difficile la comprensione reciproca⁴.

A primo acchito, può sembrare facile riassumere la CNV con il modello delle quattro componenti, "Osservazione-Sentimenti-Bisogni-Richiesta" (Rosenberg, 2003, p. 24), e si può quindi essere indotti a vederla come una mera tecnica comunicativa basata su specifiche formulazioni linguistiche. Approfondendo lo studio e la pratica, si noterà come invece essa sia non solo un mezzo per focalizzarsi sull'empatia tramite il linguaggio⁵, ma anche uno strumento per una gestione costruttiva dei conflitti tramite mediazioni, cerchi rigenerativi o incontri di facilitazione convergente⁶. Notevole è pure quanto l'espressione dei propri sentimenti e bisogni (che può avvenire sia in pratiche di ascolto empatico che di empatia per sé) portino all'apprendimento di importanti meccanismi di autoregolazione emotiva.

4. Va sottolineato che la violenza a cui fa riferimento la CNV è spesso sottile e inconsapevole, ma non per questo meno impattante: "etichettare, fare paragoni, criticare, pretendere, minacciare punizioni. Questi atteggiamenti fanno parte del clima quotidiano della vita scolastica e sono quindi dati per scontati. Se non sono riconosciuti e contrastati, essi forniscono un potente modello di comportamento che gli studenti riproducono nelle loro interazioni. Queste pratiche incutono paura e contribuiscono a generare ansia, cattivo rendimento, comportamenti violenti ed elevati tassi di abbandono negli anni successivi" (Hart & Kindle Hodson, 2014, p. 29).

5. Vedi, per esempio, il processo empatico descritto in Rosenberg, 2009, p. 56.

6. Questo processo decisionale è stato applicato con successo, per esempio, presso il liceo statunitense Ghidotti High per gestire il problema dei ritardi a lezione, dato che i provvedimenti punitivi in atto non stavano funzionando. Vedi il video di Reclaiming Life NVC (2021).

L'applicazione della CNV nelle scuole

Sin dagli inizi della diffusione della CNV, uno dei campi di applicazione più comuni è stato quello delle scuole di ogni ordine e grado⁷, e anche oggi tra chi insegna si riscontra un grande interesse per questo approccio. Vediamo dunque alcuni esempi di progetti che hanno portato la CNV all'interno delle istituzioni scolastiche, sia nelle cosiddette “Scuole Giraffa” che in altri contesti⁸.

Un *case study* pionieristico è sicuramente quello di Costetti (1999). Durato un anno, lo studio ha indagato gli effetti dell'insegnamento della CNV sui bambini della scuola primaria. È stato dimostrato che “le relazioni tra studenti e insegnante sono migliorate, che i conflitti sono diminuiti, che è aumentata la fiducia nelle capacità di comunicazione e, in generale, sono aumentate l'armonia e la cooperazione nella comunità scolastica” (Hart & Kindle Hodson, 2014, p. 26). Progetti successivi, quali Dzaferovic (2018) in una scuola elementare oppure Maric et al. (2018) con tredicenni e quattordicenni, hanno riportato come risultati abilità comunicative più empatiche in seguito a formazioni rivolte agli allievi e alle allieve, soprattutto quando confrontati con violenza verbale (Maric et al. 2018, p. 55). In ambito universitario, Koopman & Seliga (2021) illustrano come la CNV abbia aiutato una classe di studenti della Kent State University ad approcciare conversazioni delicate, quali la regolazione di armi da fuoco o il diritto di protestare, in modo da soddisfare il bisogno di rispetto, e in seguito di ascolto e inclusione, di tutte le persone presenti.

A giugno 2024, sei *trainer* di lingua italiana certificate/i dal *Center for Non-violent Communication* hanno dato avvio a un gruppo di lavoro sull'integrazione della CNV nelle scuole. Partendo dalle esperienze pratiche maturate, nei mesi seguenti sono state elaborate le descrizioni di diversi percorsi di appren-

7. *Educazione Reciproca* (Rosenberg, 2009) è basato sulle esperienze dell'autore come consulente di insegnanti, amministratori scolastici e genitori negli Stati Uniti negli anni 1960 e 1970, ed è stato pubblicato in inglese nel 1972 con il titolo *Mutual Education*. Nella sua prefazione, si legge di una “crescente disperazione” dovuta al fatto che l’educazione tradizionale promuova soprattutto l’obbedienza cieca e non la connessione con l’umanità (propria e delle altre persone) necessaria per affrontare i problemi della società (p. 12).

8. La giraffa è stata scelta da Rosenberg come animale simbolo per una comunicazione empatica. Rosenberg parla delle Scuole Giraffa nel libro intervista “Preferisci avere ragione o essere felice?” (Rosenberg, M.B. & Seils, G. 2014, p. 175).

dimento da proporre ai dirigenti scolastici interessati⁹. Da notare il fatto che, fin dai primi scambi, è emersa l'importanza di avere sufficiente tempo a disposizione per promuovere questo tipo di cambiamento, che riguarda abitudini di linguaggio e di pensiero. Un progetto di successo svolto in un liceo statunitense¹⁰ si è articolato, infatti, nell'arco di due anni: il primo anno è stato dedicato ad incontri di formazione settimanali o bisettimanali con il corpo docente. Nel secondo anno, è stato proposto un semestre di formazione agli studenti e alle studentesse *senior*, che hanno poi scelto di diffondere quanto avevano imparato tramite presentazioni.

Va menzionato che nelle scuole del Canton Ticino sono attualmente presenti almeno due progetti che mirano a una gestione costruttiva dei conflitti tramite approcci affini, ma non identici, alla CNV¹¹.

Incoraggiamento

Esiste oggi un numero considerevole di esempi di progetti legati alla CNV nelle scuole, di cui solo una parte documentati e descritti dettagliatamente. Dalle prime esperienze dello stesso Rosenberg fino al momento presente, emerge il potenziale beneficio dell'apprendimento di questo modo di comunicare sul mondo della scuola, in particolare sulla qualità delle relazioni interpersonali che tanto determinano il benessere emotivo di chi è coinvolto. Chi scrive è convinta che le competenze riconosciute come tragliardi per lo sviluppo della nuova generazione nel Piano di studio della scuola dell'obbligo

9. Presto visibili sul sito <https://www.comunicazionenonviolenta.org>.

10. Il progetto condotto dalla formatrice Aya Caspi nel liceo Ghidotti High viene documentato nel video di Reclaiming Life NVC (2021).

11. Da più di dieci anni, alcune scuole medie del Canton Ticino ospitano nella loro sede il progetto Peace-Force®: basato sul modello elaborato da Roland Gerber (vedi Ramadan 2014 e contributo in questo volume con Paolo Calanchini), consiste nel formare un certo numero di allievi/e affinché, con alcuni strumenti, come ad esempio delle carte apposite, abbiano le capacità basilari di mediazione e possano in questo modo essere una risorsa per i loro compagni e le loro compagne nella risoluzione di un conflitto.

Un'altra iniziativa degna di nota è la mostra interattiva "Conflitti, litigi... e altre rotture" ideata dal Centro PsicoPedagogico per la gestione dei conflitti (CPP) di Daniele Novara. Durante la visita alla mostra, gli allievi e le allieve possono riflettere e confrontarsi sul loro modo di approcciarsi ai conflitti, sperimentare cosa significa partecipare a un processo di mediazione e rendersi conto che il conflitto non va evitato, ma affrontato con gli strumenti adeguati. A novembre 2024 è stata inaugurata la nuova edizione che viene ospitata a turno da diverse scuole medie del Canton Ticino.

del Canton Ticino (Divisione della scuola, 2023, II parte) quali essere in grado di riconoscere i bisogni delle altre persone con empatia, saper descrivere le sfaccettature dei propri sentimenti e avere gli strumenti adatti per affrontare i conflitti, possano essere allenate in modo molto soddisfacente applicando i principi della CNV.

La speranza, a questo punto, è che la consapevolezza di quanto sia importante creare relazioni rispettose tra allievi e allieve, docenti, genitori e dirigenti scolastici dia una forte motivazione per fornire più spazio e risorse all'integrazione della CNV nelle istituzioni scolastiche¹². In primo luogo, ciò è auspicabile tramite percorsi formativi approfonditi per gli e le insegnanti, affinché possano essere un modello di pace in grado di applicare una comunicazione basata sull'empatia¹³. Da qui, potranno essere costruiti spazi dedicati all'interno della griglia scolastica o del calendario in cui imparare ad esprimersi e ascoltarsi con rispetto.

Bibliografia

- Acciari, O., & Dalla Fiore, M. (3 settembre 2024). Mal di scuola – Docenti che fatica! [Episodio]. *Falò*. RSI. <https://www.rsi.ch/play/tv/falo/video/mal-di-scuola-docenti-che-fatica?urn=urn:rsi:video:2232762>
- Carobbio, M. (25 gennaio 2025). Intervista con Marina Carobbio. *Ps-Ticino*. <https://ps-ticino.ch/le-direttive-cultura-del-rispetto-non-caccia-alle-streghe>
- Convergent Facilitation. (2020). <https://convergentfacilitation.org>
- Comunicazione Nonviolenta Italia e Svizzera italiana. (n.d.). <https://www.comunicazionenonviolenta.org>
- Costetti, V. (1999). Nonviolent Communication Experimental Project in Primary Schools. *Project Report*. <https://www.cnvc.org/learn/research/nonviolent-communication-experimental-project-primary-schools>

¹². Colpisce in tal senso la dichiarazione dei docenti nel documentario Mal di scuola – Docenti che fatica! riguardo all'assenza di un dialogo aperto sulle difficoltà professionali (Acciari & Dalla Fiore 2024).

¹³. Efficace a questo proposito la sintesi di Maric et al. (2018): "Put simply, if one wants to avoid being violent in communication, one must first examine his/her own needs and feelings. When the teacher says: "Students are just not listening to me", he/she is putting blame on the students, whereas if he/she says: "I cannot find a way to get my students engaged", the teacher is clearly taking responsibility for what is taking place in the classroom environment" (p.37).

- Dipartimento della sanità e della socialità et al. (2022). *Programma cantonale di promozione dei diritti, di prevenzione della violenza e di protezione di bambini e giovani (0-25 anni). 2021-2024. Rapporto.* https://www4.ti.ch/fileadmin/DSS/DASF/UFaG/ProgrammaDirittiBambini_giugno2022.pdf
- Divisione della scuola. (2023). *Piano di studio della scuola dell'obbligo del Cantone Ticino.* <https://pianodistudio.edu.ti.ch>
- Džaferović, M. M. (2018). The Effects of Implementing a Program of Nonviolent Communication on the Causes and Frequency of Conflicts among Students. *Teme - Časopis za Društvene Nauke (Journal of Social Sciences)*, 33(1), 57-74.
- Faure, J.-P. (2016). *Senza punizioni né ricompense. Educare con la comunicazione non violenta.* Terra Nuova Edizioni.
- Hart, S., & Kindle Hodson, V. (2014). *A scuola con empatia. Didattica e apprendimento basati sulle relazioni.* Esserci edizioni.
- Illarietti, D. (24 marzo 2024). Quest'anno sto a casa da scuola. *Corriere Del Ticino.* <https://www.cdt.ch/news/ticino/questanno-sto-a-casa-da-scuola-346808>
- Koopman, S., & Seliga, L. (2021). Teaching peace by using nonviolent communication for difficult conversations in the college classroom. *Peace and Conflict Studies*, 27 (3), Article 2. <https://nsuworks.nova.edu/pcs/vol27/iss3/2>
- Kristensen, K. (16 gennaio 2018). *Cultura di pace nella scuola con la CNV* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=BWdsIcd4i1M>
- Maric, T., Suzic, N., & Malesevic, D. (2018). Effects of Nonviolent Communication Training Program on Elementary School Children. *Arctic.*
- Novara, D. (1999). *Conflitti, litigi... e altre roture.* [Mostra itinerante]. <https://www.metododanielenovara.it/mostra-conflitti-litigi-e-altre-rotture>
- Ramadan, M. (2014). Il programma Peace-Force®, un'esperienza di mediazione scolastica. *Rivista Scuola Ticinese*, 79-85. https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese/ST_n.320/Numero_ST_320_2014-2_Ramadan_Il_programma_Peace-Force_un_esperienza_di_mediazione_scolastica.pdf
- Reclaiming Life NVC. (29 agosto 2021). *Nonviolent Communication at Ghidotti High* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=zWicevVTg8U>
- Rosenberg, M. B. (2003). *Le parole sono finestre (oppure muri). Introduzione alla comunicazione nonviolenta.* Esserci edizioni.
- Rosenberg, M. B. (2009). *Educazione reciproca.* Esserci edizioni.
- Rosenberg, M. B., & Seils, G. (2014). *Preferisci essere felice o avere ragione?* Esserci edizioni.

Sweet Dream. (24 giugno 2020). *Ces profs qui changent l'école* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qUBqSB6clUk>

The Center for Nonviolent Communication. (n.d.). *The Center for Nonviolent Communication*. <https://cnvc.org>

Esperienze didattiche

2

2.1 Coltivare le radici della pace a scuola

Lorenza Rusconi-Kyburz, Docente-ricercatrice, SUPSI-DFA/ASP

Abstract

Peace is a fundamental need of the human being, a deep aspiration rooted in our relational nature and in the need for security and well-being. In today's context, marked by geopolitical conflicts, social tensions, and environmental crises, the desire for justice, equality, and peace is more relevant than ever. How can schools educate for hospitality, active listening, and nonviolence in societies increasingly characterized by mistrust and concern for the future? This contribution explores the crucial role of education in preparing future generations to lay the foundations for peaceful and supportive societies. Starting from the human desire for peace and the consideration of current factors that hinder it, the article offers a reflexion on significant phenomena and presents some practical approaches which, according to recent publications, may provide valuable contributions to the field of peace education.

Keywords

Peace education; Intercultural education; Anti-racism; Socio-emotional learning.

1. Abbiamo bisogno di pace

Per avviare una riflessione sull'educazione alla pace serve prima di tutto chiarire a cosa si voglia educare. Che cosa si intende, quindi, con pace? In primo luogo, il termine rimanda all'«assenza di guerre e conflitti», mentre in un'accezione più estesa, esso designa una «situazione di buon accordo, armonia, concordia di intenti tra due o più persone, nei rapporti privati come nella vita sociale» (Vicari et al., 2022, p. 6). Le grandi religioni si confrontano con il tema della pace quale aspirazione dell'esistenza umana, oppure come dono da parte del Divino (Lovo, 2012; Lucangeli, 2022). Alcune tra le grandi personalità che hanno segnato la Storia – pensiamo, per citarne alcuni, a Ghandi, Martin Luther King, Nelson Mandela – lottando personalmente per la pace, ci hanno consegnato una serie di insegnamenti, indicazioni da seguire per raggiungerla. Al concetto di pace sono inoltre associati principi fondamentali come la giustizia, la ricerca della verità, la nonviolenza, la riconciliazione. Sebbene non manchino persone impegnate a mettere in pratica tali ideali, non possiamo purtroppo affermare di avere raggiunto, come specie, una condizione generalizzata contrassegnata dalla pace, dichiarata diritto di ogni popolo della Terra dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite nel 1984, e presente tra gli obiettivi ancora da raggiungere dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (ONU, 2015).

Se da un lato l'educazione deve contribuire alla pace, appare sempre più chiaro che la pace migliora i processi educativi: ricerche recenti confermano che la tensione verso la pace è la condizione in cui la persona umana può più facilmente esplorare, evolvere, «fiorire» (Matteoli, 2024, p. 109). A tal proposito, la neuroscienziata riassume i principali risultati delle sue ricerche, i quali suggeriscono che «essere proiettati verso la pace, il volontariato, l'amore abbia effetti positivi sul cervello più che coltivare l'individualismo sfrenato, il rancore, il conflitto» (Matteoli, 2024, p.109). Diversi studi confermano il fatto che i rapporti che instauriamo con gli altri non solo hanno un impatto profondo sulle nostre emozioni e sul nostro equilibrio mentale, ma la loro influenza si spinge ben oltre. Essi modellano i processi biologici che preservano la nostra salute o contribuiscono all'insorgere di malattie, incidendo persino sulla durata della nostra vita. Le persone che possono contare su relazioni sane, forti e positive sono generalmente più felici, godono di una salute migliore e vivono più a lungo (De Vivo, 2023, p.157-158). Gli stessi risultati sono emersi da studi focalizzati sul «fare del bene» agli altri, come la cura di un familiare o

il volontariato. I risultati mostrano che la maggioranza delle persone attive in tali ambiti gode di un maggiore benessere psicofisico rispetto a chi non lo è. Tra le possibili spiegazioni sono state identificate la gratificazione emotiva, il legame affettivo e il rispetto reciproco tra i soggetti coinvolti, la partecipazione attiva alla vita della comunità e il ruolo sociale che ne deriva (De Vivo, 2023, p.165).

2. La pace nell'attualità

Sebbene rappresenti uno degli ideali più elevati a cui si possa aspirare, la pace non è una condizione naturale per l'essere umano. Per noi creature umane, tendere verso la pace necessita di un lavoro costante, di un'attenzione dedicata, soprattutto durante l'età evolutiva. Lo sviluppo di un'immagine positiva di sé, l'allenamento nella gestione della conflittualità interna ed esterna all'individuo, l'abitudine a ricercare negli altri ciò che ci avvicina e ci unisce non sono innati. Questo processo deve iniziare nel mondo adulto, chiamato a offrire un esempio virtuoso e al tempo stesso autentico, così che le nuove generazioni possano avviarsi con sicurezza e competenza verso la costruzione delle basi necessarie ad assicurare la pace delle comunità future (Vicari, et al. 2022).

Gli accadimenti degli ultimi anni hanno dimostrato come questo lavoro non possa mai essere dato per scontato. Dopo un periodo relativamente lungo senza conflitti armati, anche l'Europa si vede di nuovo confrontata da vicino con la guerra e le sue conseguenze, un avvenimento che sta mettendo in questione la solidità delle condizioni di giustizia e democrazia che avrebbero dovuto garantire la continuità nella coesistenza pacifica tra gli Stati del continente. Parallelamente, il mondo assiste apparentemente senza strumenti incisivi alle gravissime ingiustizie e alle continue violazioni dei diritti umani che si stanno perpetuando nella striscia di Gaza, mentre una cinquantina di ulteriori conflitti armati imperversano più lontano dai riflettori, il più alto numero di conflitti violenti dalla Seconda guerra mondiale, secondo i dati pubblicati dall'ONU (2024). Attualmente la guerra, questo evento che Tolstoj definisce «contrario alla ragione e alla natura umana» (Tolstoj, citato da Matteoli, 2024, p.107), è dunque più diffusa che mai. Su scala più ridotta, altre forme di violenza si stanno diffondendo, e interessano la vita quotidiana di un numero crescente di persone. Lo testimonia ad esempio l'aumento della percentuale di persone residenti in Svizzera che dichiarano di avere subito

una forma di discriminazione, aumentata dal 15.4% nel 2010 al 26.5% nel 2024. Un dato allarmante riguarda il fatto che, tra le situazioni di discriminazione, l'ambito scolastico e formativo si trova al terzo posto: poco più di un quarto degli episodi riportati ha infatti avuto luogo a scuola (UFS, 2024). Fenomeni simili si diffondono anche nel mondo virtuale: sono infatti in aumento le forme di razzismo, discriminazione e discorsi d'odio diffusi online, dissimulati “in una miriade di contenuti e simboli” che ne ostacolano l'identificazione (Stahel, 2020, p.4). A tal proposito, lo stesso fondatore del World Wide Web ha espresso preoccupazione in merito al fatto che attraverso internet «abbiamo permesso al razzismo di muoversi liberamente sul pianeta, e le conseguenze per la civiltà e la democrazia sono molto, ma molto spiacevoli se non vengono affrontate» (Tim Berners-Lee, citato da Stahel, 2020, p.4). Più generalmente, si osserva una diminuzione dell'attenzione verso una comunicazione attenta e sensibile anche al di fuori del mondo dei social: ricerche recenti indicano che il ricorso a pratiche comunicative aggressive e violente è in aumento nelle relazioni quotidiane faccia-a-faccia (Nitti, 2021, p.81). Un ultimo segnale preoccupante è infine rappresentato dalla diminuzione dell'attenzione a una comunicazione corretta e inclusiva in alcuni Paesi organizzati secondo una forma di governo democratica (proprio nelle settimane in cui è stato redatto il presente articolo sono state pubblicate notizie secondo cui alcune Amministrazioni stanno intervenendo sul linguaggio istituzionale: mentre gli USA limitano i termini legati a inclusione e diversità, in Argentina si reintroducono espressioni offensive per designare le persone con disabilità, si veda ad esempio *The New York Times*, 7.3.2025 e *La Repubblica*, 27.2.2025). Siccome le parole che usiamo – o non usiamo – sono specchio e guida del nostro modo di pensare, e quindi di vivere (Chomsky & Moro, 2022), è legittimo chiedersi quali conseguenze potrebbero avere tali scelte linguistiche se perpetuate nel tempo e normalizzate nella vita quotidiana della popolazione. Una cosa è certa: non saranno scelte come queste a contribuire al benessere, alla coesione sociale, all'armonia tra i popoli e alla capacità di dialogare delle persone. Non ci aiuteranno a essere proiettati verso la pace. Possono però servirci come sentinelle, motivare un cambio di passo sulla strada della costruzione delle condizioni necessarie affinché tutti e tutte possiamo godere della pace. L'impresa non può ovviamente essere semplicemente delegata alle Istituzioni. Appare sempre più evidente come ogni persona debba fare la sua parte, raccogliendo la sfida e modificando forse la sua forma mentis per educare sé stessa e gli

altri a identificare gli ostacoli, affinare la sensibilità e cogliere ogni opportunità per contribuire al rafforzamento di un sistema garante di pace.

In una recente intervista Liliana Segre esorta giovani e adulti «non solo a conoscere la Storia, ma a essere protagonisti della Storia stessa, a prendersi responsabilità, a non girare mai la testa dall'altra parte», perché «solo così la Storia diventa coscienza civile» (Vicari et al., 2022, p.12). Un'esortazione più che mai attuale, a cui corrispondere offrendo la nostra disponibilità ad aprirci e a lasciarci guidare dall'altruismo. Ma in che modo possiamo essere protagonisti nella costruzione delle fondamenta per la pace?

Gandhi disse che «se vogliamo veramente portare in Terra una sostanziosa pace, dobbiamo cominciare dai bambini» (Vicari et al., 2022, p.67). Certamente, l'educazione alla pace deve iniziare prima possibile. Tuttavia, questo compito può essere assolto solo da adulti a loro volta educati: sarà difficile per la persona adulta guidare altri sul sentiero della pace senza averla prima coltivata in sé stessa. A tal proposito, osservando l'attualità possiamo legittimamente chiederci fino a che punto il mondo adulto di oggi sia proiettato verso la pace, e quando lo è, quanto sia preparato a mantenere viva tale tensione di fronte alle sollecitazioni quotidiane, che molto spesso sembrano spingere in tutt'altra direzione. Il primo invito è quindi quello di mantenere viva l'abitudine all'analisi personale, di non smettere mai di coltivare le radici. La cura dei propri processi evolutivi, l'abitudine a osservare la propria traiettoria di vita, consente di rimanere fedeli ai propri principi e di incarnare fino in fondo quel modello coerente e autentico di cui le giovani generazioni hanno bisogno (El-Maawi et al., 2022; Vicari et al., 2022). Nelle prossime sezioni saranno discussi alcuni elementi rilevanti per l'educazione alla pace, iniziando dal funzionamento psicologico interno alla persona, per arrivare a delineare i meccanismi che caratterizzano le relazioni tra persone e gruppi sociali.

3. La pace con noi stessi: educazione della psiche

La pace inizia dalla persona. Per nutrire la pace è necessario prendersi cura delle tensioni psichiche – fondamentali per la sopravvivenza della specie umana – e abituarsi a ricercare la loro armonizzazione, allontanandosi dalla logica della contrapposizione attraverso atteggiamenti come la comprensione, la compassione, la partecipazione, la condivisione, il rispetto per la dignità del pensiero altrui (Lucangeli, 2022). Per farlo, serve uscire dall'idea del buono e del cattivo, del vinto e del vincitore, dell'"occhio per occhio", e

affinare invece la consapevolezza di sé e la capacità di ascolto e di dialogo. Di pari passo, vanno allenate l'assunzione di responsabilità e la capacità di agire in modo costruttivo di fronte al sentimento di impotenza che è normale provare di fronte al male. Il male è tale anche se accade a qualcun altro, magari in un luogo lontano, e ogni persona può contribuire, secondo il suo margine d'azione, alla diminuzione dei conflitti nei contesti in cui vive. Ecco allora che il senso etimologico di educare, *educere*, si traduce in «‘portare fuori’ queste componenti di cura psichica» (Lucangeli, 2022, p.76). Si tratta di un lavoro continuo, ancorato al quotidiano, e implica che chi educa sia sintonizzato, attento, pronto a entrare in dialogo cogliendo ogni occasione possibile. A questo scopo possono risultare utili tutte quelle esperienze, attività e percorsi che consentono di riconoscere le emozioni che ci fanno sentire bene – come la gioia, la sicurezza, l'amicizia, l'appagamento, la gratitudine, la meraviglia, l'appartenenza e molte altre – e le loro origini, che possono risiedere nella partecipazione, nella condivisione creativa, nell'aiuto reciproco. Allenarsi a riconoscere gli stati emotivi collegati con il benessere, e le esperienze che ci consentono di sperimentarli, aiuta le persone ad «aumentare le esperienze di gioia e diminuire le memorie di rabbia» (Lucangeli, 2022, p.78).

Anche quando ci troviamo di fronte a vissuti difficili, magari legati alla fuga da guerre o persecuzioni, accompagnare chi li vive nella ricerca di ciò che fa stare bene, e aiutarle a farne tesoro, può consentire di muovere un piccolo passo verso un nuovo equilibrio. Educare a regolare le emozioni nutre infine un atteggiamento resiliente nei confronti della vita, che si traduce nell'orientamento delle proprie risorse al fine di trasformare in opportunità le difficoltà, gli ostacoli e le sfide. La resilienza, intesa come «la capacità di attivare processi di riorganizzazione positiva della propria vita [...] a dispetto di esperienze critiche» (Milani & Ius, 2010, p.19), è un processo dinamico che permette di adattarsi positivamente alle situazioni avverse, mantenendo un buon equilibrio emotivo e psicologico. Anche la resilienza si può educare: è possibile allenare i bambini a diventare consapevoli dei propri punti di forza, a rimanere collegati con le fonti di benessere, ad attivare le proprie risorse. In questa prospettiva, un elemento decisivo è rappresentato dalla reciprocità e dall'incontro con altre persone. È possibile guidare i bambini e le bambine a conoscersi, per poi uscire da sé stessi e andare verso gli altri, in modo da «fare esperienza del bene che possono fare e delle responsabilità che si possono, fin da piccoli, assumere attivamente» (Milani & Ius, 2010, p.297).

4. La pace tra le persone: dialogo interculturale e educazione antirazzista

La nostra esistenza è profondamente plasmata dalla cultura, un insieme complesso di norme, valori, credenze e tradizioni che influenzano il nostro modo di percepire il mondo e di interagire con gli altri. Per educare alla pace è necessario rendere consapevoli i discenti dei meccanismi attraverso cui la cultura modella il pensiero, spesso in maniera inconscia. Gli esseri umani apprendono attraverso processi di socializzazione che, sin dall'infanzia, li espongono a narrazioni storiche, modelli di comportamento e categorie interpretative preesistenti. Questi riferimenti culturali contengono anche stereotipi e pregiudizi impliciti, ossia *bias* cognitivi che influenzano le scelte e i giudizi senza che ce ne rendiamo conto. La categorizzazione in gruppi è un processo cognitivo fondamentale per la specie umana, che consente di organizzare la realtà e semplificare la complessità sociale. L'opposizione tra 'noi' e 'loro' ha radici evolutive: in epoche lontane, distinguere rapidamente amici da nemici era cruciale per la sopravvivenza (Barbujani & Cheli, 2022). Le neuroscienze e la psicologia sociale dimostrano che i *bias* emergono dall'attività automatica del cervello, che dispone di specifiche strutture neurali dedicate alla categorizzazione sociale, responsabili dell'elaborazione delle informazioni sugli altri attraverso l'attribuzione di intenzioni e caratteristiche. La stessa rete neurale è coinvolta nell'empatia, ossia nella capacità di riconoscere e condividere le emozioni altrui. Alcuni studi dimostrano che l'attivazione delle aree cerebrali legate all'empatia varia in base all'identificazione con il gruppo di appartenenza: tendiamo a provare maggiore empatia per chi percepiamo come appartenente al nostro gruppo rispetto a chi consideriamo esterno al nostro gruppo di appartenenza (Betti & Aglioti, 2016).

Tuttavia, questa divisione avviene su base emotiva più che razionale, portando a un funzionamento basato più su stereotipi e pregiudizi che dal confronto con la realtà. È quindi fondamentale interrogarsi sul modo in cui queste logiche si ricreano e si confermano nella vita quotidiana. Nel suo libro intitolato *Sbiancare un etiope*, Faloppa (2022) mette sapientemente in luce tale processo applicandolo all'idea di superiorità dei bianchi rispetto ai neri, raccogliendo un'infinità di testimonianze storiche che consentono di comprendere come il concetto di normalità sia stato attribuito alla bianchezza, mentre alla nerezza è stato attribuito uno «stigma da cancellare, rimuovere, lavare via» (Faloppa, 2022, p.168) che ha contribuito all'immaginario all'origine della cornice razzista che ha legittimato la supremazia bianca, ancora

oggi così diffusa (Faloppa, 2022). Identificare comportamenti dannosi e analizzarne le origini consente di sviluppare consapevolezza sul proprio ruolo rispetto a questi fenomeni e sul proprio margine d'azione nel contrastarli.

Alcuni studi dimostrano inoltre che l'immersione in una prospettiva diversa può modificare le risposte neurali e ridurre stereotipi inconsci, e che esperienze di interazione positiva tra gruppi etnici e culturali differenti riducono le reazioni impulsive legate ai *bias* socio-emotivi (Peck et al., 2013; Matteoli, 2024).

Il confronto diretto con narrazioni diversificate (ad esempio, sulla cosiddetta ‘scoperta’, o meglio conquista dell’America si veda Freire, 2021) con esperienze di persone che hanno vissuto l’esclusione sociale, la discriminazione, il razzismo (ad esempio, sulle esperienze di studenti neri nelle scuole italiane si veda Hakuzwimana Ripanti, 2021; Ndiaye, 2023; Hakuzwimana 2024), rappresenta un ulteriore approccio molto incisivo per mettere in discussione i propri riferimenti, valori e principi, e per capire quali sono le ripercussioni negative di alcuni comportamenti. Le varie forme dell’esclusione hanno un impatto importante sulla vita di chi le subisce. Tra le conseguenze di discriminazione e razzismo, El-Maawi et al. (2022) identificano la difficoltà nel trovare il proprio posto nella società, una bassa autostima e un’immagine negativa di sé, la difficoltà nello sviluppo di competenze specifiche (linguistiche, trasversali), alcuni disturbi psicosomatici e minori opportunità formative e lavorative (El-Maawi et al., 2022, pp.212-227).

Infine, a conclusione di questa parte, è utile ricordare il fatto che il confronto con i fenomeni appena descritti non può non risultare scomodo e faticoso, come emerge dalla riflessione di Ron Scapp, riportata da bell hooks (2020): «quando ci confrontiamo con il razzismo o qualsiasi gerarchia ingiusta, è importante accettare momenti di disagio, imbarazzo e forse anche rifiuto. Riconoscere quella possibilità senza rifiutarla, accettare il giudizio di chi è ritenuto altro» (hooks, 2020, p.152). Rimanere presenti, pronti all’ascolto e aperti al dialogo anche di fronte alla manifestazione di rabbia, delusione, indignazione (hooks, 2020; Hakuzwimana Ripanti, 2021), presuppone una solidità personale e relazionale, che secondo Bennet (2017) può essere costruita lavorando su alcuni elementi chiave come la tolleranza dell’ambiguità, la consapevolezza di sé e dei propri valori, l’accesso a repertori culturali diversificati, la rivisitazione dei propri riferimenti, la capacità di entrare nella prospettiva dell’altro (Bennet, 2017). Le piste delineate in questa sezione

contribuiscono a sostenere la ricerca congiunta di nuovi equilibri, di avviarcì verso la costruzione di quell’«identità terrestre», teorizzata da Morin (2001, p. 63) come uno dei presupposti fondamentali a cui deve prepararci l’educazione del futuro, per consentire alle persone, insieme, di «fare in modo che accadano le cose necessarie all’interesse collettivo della vita, nell’ambiente globale che abbiamo creato» (Bennet, 2017, p.25).

5. Conclusione: un’apertura sulla speranza

«Abbiamo bisogno di una democrazia che ponga dei limiti alla nostra capacità di nuocere» (Freire, 2021, p.49). Questo contributo si conclude con l’apertura sulla dimensione politica dell’educazione, che non può essere esplorata in questa sede ma rappresenta la naturale continuazione del discorso qui avviato. L’educazione non è mai neutra, ma presenta sempre una «natura politica» (Freire, 2021, p.91), anche quando orientata al mantenimento dello status quo. A partire da questo assunto, è essenziale che chi educa sia consapevole delle implicazioni e delle ricadute concrete dell’impostazione che decide di dare al suo intervento. La considerazione degli effetti dell’azione educativa sui processi di inclusione-esclusione e di partecipazione-astensione nella vita dei suoi destinatari è un elemento di fondamentale importanza nell’impostazione di un lavoro finalizzato a costruire i fondamenti della pace (Vicari et al., 2022). In questo senso, «educare è sempre una vocazione radicata nella speranza» (hooks, 2022, p.29), la speranza di poter offrire un contributo alla trasformazione positiva dei percorsi di vita delle persone e del mondo in cui viviamo.

Bibliografia

- Barbujani, G., & Cheli, P. (2022). *Sono razzista, ma sto cercando di smettere*. Laterza.
- Bennet, M. J. (2017). Consapevolezza interculturale e costruzione del concetto di cittadinanza. In: *Nuove frontiere della cittadinanza: 7 prove d'autore* (pp. 15-30). Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale – IUFFP e Conferenza della Svizzera italiana per la formazione continua degli adulti - CFC.
- Betti, V., & Aglioti, S. M. (2016). Dynamic construction of the neural networks underpinning empathy for pain. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 63, 191-206.
- Chomsky, N., & Moro, A. (2022). *I segreti delle parole*. La nave di Teseo.

- De Vivo, I. (2023). La scienza delle relazioni. In I. De Vivo, & D. Lumera, *Biologia della gentilezza. Le 6 scelte quotidiane per salute, benessere e longevità* (pp. 157-167). Mondadori.
- El-Maawi, R., Owzar, M., & Bur, T. (2022). *No to racism. Grundlagen für eine rassismuskritische Schulkultur*. Salzmann Gertsch.
- Faloppa, F. (2022). *Sbiancare un etiopo. La costruzione di un immaginario razzista*. Feltrinelli.
- Freire, P. (2021). *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*. Il Margine.
- Hakuzwimana Ripanti, E. (2021). *E poi basta. Manifesto di una donna nera italiana. People*.
- Hakuzwimana, E. (2024). *Tra i bianchi di scuola. Voci per un'educazione accogliente*. Einaudi.
- hooks, b. (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Meltemi.
- Lovo, A. (2012). *Cultura de paz. Historia, epistemología y textos*. Instituto Martin Luther King.
- Lucangeli, D. (2022). Educare la psiche alla pace. In S. Vicari, D. Lucangeli, A. Pellai, & D. Ianes, *Guerra. Le parole per dirla (ai bambini, agli adolescenti e a noi stessi)* (pp. 69-82). Erikson.
- Matteoli, M. (2024). *La Fioritura dei Neuroni. Come far sbucciare la nostra intelligenza per tutta la vita*. Feltrinelli.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina editore.
- Ndiaye, N. (2023). *Fortunatamente nera: Il risveglio di una mente colonizzata*. Harper-Collins.
- Organizzazione delle Nazioni Unite [ONU]. (2015). *Obiettivi per lo sviluppo sostenibile*. <https://unric.org/it/agenda-2030>
- Organizzazione delle Nazioni Unite [ONU]. (2024). *With Highest Number of Violent Conflicts Since Second World War, United Nations Must Rethink Efforts to Achieve, Sustain Peace, Speakers Tell Security Council*. <https://press.un.org/en/2023/sc15184.doc.htm>
- Peck, T. C., Seinfeld, S., Aglioti, S. M. & Slater M. (2013). Putting yourself in the skin of a black avatar reduces implicit racial bias. *Consciousness and Cognition*, 22, 779-787.
- Stahel, L. (2020). *Statu quo e misure contro i discorsi d'odio in Internet: panoramica e raccomandazioni*. Servizio per la lotta al razzismo.

Ufficio federale di statistica [UFS]. 2024. *Razzismo in cifre*. <https://www.razzismo-in-cifre.admin.ch>

Vicari S., Lucangeli D., Pellai A., & Ianes D. (2022). *Guerra. Le parole per dirla (ai bambini, agli adolescenti e a noi stessi)*. Erikson.

2.2 Il Programma Peace-Force® - educare alla mediazione

*Magda Ramadan, Docente ricercatrice senior, SUPSI-DFA/ASP
e Formatrice in mediazione del progetto Peace-Force®
e Paolo Calanchini, Docente Scuola media
e Formatore in mediazione del progetto Peace-Force®*

Abstract

School mediation is a tool for addressing conflicts within the school environment. The Peace-Force® programme envisions that, following training, it is the students themselves who offer their peers the opportunity to engage in dialogue and find solutions to conflicts. The programme promotes a culture of mediation in schools, helping to develop soft skills that are valuable in all areas of life.

Keywords

Conflict mediation; Peer mediation; School mediation.

1. Premessa

Prima di presentare nel concreto l'esperienza di mediazione scolastica, che da una dozzina d'anni si svolge presso diverse sedi di scuola media del Cantone Ticino a partire dalla sperimentazione iniziata nel 2012 da Magda Ramadan nella sede di Chiasso - e che prosegue anche nelle sedi di Camignolo, Tesserete, Gravesano e Barbengo - e spiegare il funzionamento del relativo modello di riferimento, ovvero il programma Peace-Force® ideato da Roland Gerber (<http://www.peaceforce.ch>), è utile definire cosa sia la mediazione e quali ne siano gli obiettivi, nell'ottica di una riflessione che ritroviamo nel *Piano di studio della scuola dell'obbligo*. Nella premessa ai contesti di Formazione generale troviamo infatti scritto che “Questi scenari (formativi) possono risultare preziosi per sostenere un’unità di intenti e configurare così un’identità d’istituto, che possa assumere il profilo di una visone educativa condivisa, in grado di orientare prospettive e declinazioni pedagogiche comuni e orientate” (Divisione della scuola, 2023, p. 41). Nel contesto “Cittadinanza, culture e società” (p. 44) si precisa inoltre: “Sono compresi i vari temi legati ad una più ampia educazione alla cittadinanza ed alle forme democratiche di interazione e gestione nelle diverse occasioni di partecipazione”, mentre riguardo alle competenze trasversali un’esperienza educativa di questo tipo coinvolge pienamente aspetti dello sviluppo personale, della collaborazione ed il pensiero riflessivo e critico di chi vi partecipa.

2. La mediazione

La mediazione rappresenta la libera e volontaria interazione tra due parti in conflitto che vogliono sviluppare una soluzione comune, assumendosene la responsabilità e coadiuvati da una terza parte neutrale, un mediatore, che si incarica, in maniera qualificata, della conduzione del colloquio. Donatella Bramanti (2005), nel suo volume interamente dedicato alla sociologia della mediazione, afferma che “lo scopo specifico della mediazione di comunità è insieme, la riduzione dei conflitti tra gruppi sociali e l’incremento del benessere relazionale” (p. 115). Nella sua riflessione sul significato di conflitto, Bramanti distingue tra l’accezione assunta dai modelli clinici, per i quali questo rappresenta un momento di disordine, e quella riconosciuta dai modelli umanistici, che vedono nel conflitto “l’opportunità di fare emergere le proprie esigenze” (p. 110), assumendo così la funzione di “empowerment” che Rappaport (citato da Wellerstein, 2006, p. 17) definisce come “un processo

dell'azione sociale attraverso il quale le persone, le organizzazioni e le comunità acquisiscono competenza sulle proprie vite, al fine di cambiare il proprio ambiente sociale e politico per migliorare l'equità e la qualità di vita”.

Proprio in questa seconda accezione è possibile dunque definire “il processo di mediazione come una relazione che connette, legando e referendo, due parti diverse. Si tratta di una relazione attiva, processuale e dinamica, che si avvia in presenza di un terzo”. Tale “terzo”, la figura del mediatore, svolge le seguenti funzioni:

- sta nel mezzo fra due soggetti rendendo possibile una connessione;
- consente alle parti di accedere al senso/significato del loro legame seppur conflittuale;
- permette di far emergere la valenza generativa dei legami e quindi la possibilità di superare la situazione conflittuale (Bramanti, 2005, p. 115).

3. Il programma Peace-Force®: quadro teorico di riferimento

Nell'anno 2000, Roland Gerber, chiamato in causa dall'Assemblea Genitori della Scuola OS Dreirosen di Basilea (un istituto che accoglie allieve e allievi che frequentano il quinto, sesto e settimo anno di scuola dell'obbligo), elabora il programma Peace-Force®, che ha lo scopo di fornire ad allieve e allievi gli strumenti operativi per la gestione dei conflitti a scuola. Quello che inizialmente è un progetto sperimentale diventa dopo due anni un programma inserito in modo strutturato all'interno del progetto educativo della scuola e l'istituzione assegna, in maniera permanente, uno sgravio orario di tre ore settimanali ai docenti responsabili.

Nel 2006 Gerber sistematizza la sua metodologia e pubblica il manuale *Schüler schlachten Streit*¹ (Gerber, 2006), il cui successo porta il programma Peace-Force® ben oltre i confini elvetici.



Figura 1. Logo ufficiale del progetto Peace-Force®.

¹. Letteralmente: I ragazzi dirimono i conflitti, n.d.a

Il quadro teorico cui fa riferimento Gerber (2006) nell'elaborazione del suo modello d'intervento di mediazione si basa principalmente su tre filoni (p. 10). La teoria del conflitto sviluppata da Friedrich Glasl, secondo la quale il conflitto sociale è “un’interazione tra due attori, nella quale almeno un attore percepisce la presenza di un’incompatibilità nel pensare, immaginare, percepire e/o sentire, e/o volere” (Glasl, 1994). Riprendendo Glasl, Gerber individua un’area all’interno della quale è possibile superare la situazione conflittuale permettendo alle parti coinvolte di cooperare e di trovare una soluzione che rappresenti per entrambi una “vittoria”.

La mediazione è quindi intesa quale possibile strumento di risoluzione di conflitti. Gerber ne individua le seguenti caratteristiche:

- la mediazione si basa su una libera scelta operata dalle parti;
- la risoluzione dei conflitti è individualizzata e originale;
- le parti in conflitto sono responsabili della ricerca delle soluzioni comuni;
- il mediatore è neutrale rispetto alle parti in conflitto;
- il mediatore conduce il colloquio in modo strutturato ed è responsabile del suo svolgimento;
- la mediazione è un processo qualificato: il mediatore conosce la struttura e le caratteristiche di una mediazione e sa utilizzare in modo mirato strategie d’intervento e di negoziazione;
- il mediatore viene scelto consensualmente dalle parti: questo primo passo comune rappresenta un importante aspetto cooperativo;
- la mediazione non fa uso della forza ma cerca di equilibrare le dinamiche tra le parti;
- le parti conoscono le condizioni, lo svolgimento, le regole della mediazione;
- obiettivo della mediazione è di arrivare a svolgere il percorso di ricerca di soluzioni condivise;
- nella mediazione non si cercano colpe ma soluzioni comuni possibili.
- la mediazione può fallire.

Il terzo riferimento teorico fondante del progetto Peace-Force® è rappresentato dalla *Peer-Group-Education*, secondo la quale “il gruppo di riferimento di un individuo è composto da persone della stessa età che abbiano interessi e provenienze sociali uguali o simili; esso può condizionare in modo impor-

tante l'agire ed il pensare del singolo" (Duden, 1982 cit. da Gerber, 2006).

La *peer-mediation* consiste in progetti mediativi che vengono sviluppati all'interno di sistemi sociali, scuole, istituti per facilitare la gestione costruttiva dei conflitti.

Allievi e allieve sono formati a divenire *peer-mediators* e nel loro percorso formativo imparano come sia possibile risolvere i conflitti in modo cooperativo, consensuale e responsabile. Questi ragazzi possono offrire le loro competenze ai pari e di conseguenza essere interpellati per gestire una mediazione. Nel contesto della *peer-mediation*, gli adulti mantengono un ruolo esclusivamente di accompagnamento, di consulenza esterna: mai gestiscono in prima persona una mediazione e tanto meno vi assistono. La mediazione tra pari allarga lo spettro delle possibili risoluzioni di conflitti all'interno del sistema educativo e può rappresentare un cambiamento nella cultura della loro gestione.

A medio/lungo termine un progetto basato sulla *peer-mediation* può influenzare sensibilmente il clima scolastico, sviluppando apertura e tolleranza, sgravando il corpo insegnante dalla gestione di conflitti ordinari e fornendo agli allievi competenze sociali che li aiuteranno nella gestione delle relazioni con i pari (Jeffreys & Duden, 2000).

Fondamentali però sono il coinvolgimento di tutte le parti in causa, allievi e insegnanti, e la disponibilità a "tenere" nel tempo; il progetto non deve arrestarsi dopo la formazione dei mediatori, ma deve essere conosciuto, sperimentato e infine integrato nella normale vita d'istituto.

4. Il progetto Peace-Force® presso la Scuola media di Barbengo

L'osservazione delle dinamiche che contraddistinguono la gestione dei conflitti tra allievi nel contesto scolastico mette in evidenza come spesso i ragazzi tendano a delegare la responsabilità della risoluzione dei conflitti, rivolgendosi agli adulti di riferimento (nello specifico ai loro insegnanti). Al fine di introdurre una nuova cultura del conflitto sia negli allievi sia nei docenti, e cogliendo la sfida di rendere i ragazzi e le ragazze capaci di cooperare e di essere gli unici responsabili della gestione attiva nella ricerca di soluzioni alle loro dispute, dal settembre del 2012 presso la Scuola media di Chiasso e a seguire in diverse sedi del Cantone, ultima delle quali dal 2017 quella di Barbengo, ha preso avvio, nel contesto dei progetti monte ore, l'introduzione del programma Peace-Force® che si è sviluppato al punto da poterlo definire ormai parte integrante dell'offerta educativa dell'Istituto.

I docenti coinvolti sono stati dapprima formati (corsi di Formazione continua SUPSI-DFA/ASP) per padroneggiare la metodologia e il relativo dispositivo formativo; di seguito e in maniera analoga hanno formato annualmente due mediatori per ogni classe di seconda media (dodici o quattordici a seconda della fluttuazione annuale delle sezioni) che restano poi parte della “squadra” di sede a disposizione sino al termine del quadriennio. Al di là del ricorso esiguo al servizio da parte degli allievi (una dozzina di mediazioni all’anno per ca. 500 allievi), la presenza di allievi educati attraverso l’esperienza e le simulazioni allenate durante la formazione è in grado di ingenerare una cultura di pace, rispetto, “cura” e disponibilità alla mediazione dei conflitti all’interno della sede. Questo “irradia” innegabili vantaggi: innanzitutto ai diretti interessati, attraverso la crescita di un senso di autostima ed autoefficacia (Bandura, 1995) trasmesso dalla piena fiducia nella capacità di gestione e funzionamento del progetto (Maslow, 1943), agli insegnanti e alla sede, che si fanno da parte, formando e offrendo fiducia e osservando come il coinvolgimento diretto degli allievi possa portare i pari tra loro ad ascoltarsi e capirsi meglio, grazie alla riservatezza, ad una stanza o locale da dedicare alla mediazione e al tempo che viene messo loro a disposizione. Il corpo insegnante può scorgere competenze che non sempre gli allievi mostrano in classe nello studio delle discipline, come quelle trasversali che grazie all’esperienza coinvolgente e collaborativa di un progetto partecipato possono essere espresse al meglio.

La risorsa dei mediatori viene attivata in tutta una serie di attività e il servizio viene presentato agli allievi delle classi prime, così come nelle serate genitori di prima media, affinché anche loro conoscano l’opportunità offerta e e possano invitare i loro figli, in caso di necessità, ad avere fiducia nel progetto, ascoltandoli ed accompagnandoli.

Vi sono poi regolari incontri di supervisione, momenti conviviali e il coinvolgimento nelle serate di scuola aperta “RITrOvarsi”; infine vengono convocati per svolgere simulazioni di conflitti e litigi che servono da allenamento per la pratica, vista anche la necessità di essere formati in entrambe i differenti ruoli di mediatore 1 e mediatore 2.

È emblematico che nel 2017 a Barbengo, per comprenderne i meccanismi, i valori e approvare l’avvio del progetto in sede da parte del Plenum docenti, vennero invitati proprio gli studenti mediatori di “ruolo” nella Scuola media di Chiasso; l’impatto di quella presentazione fu tale, per qualità e serietà espresse dai discenti coinvolti, che non vi fu più alcun dubbio sulla struttu-



Figura 1. Barbengo, settembre 2024:
simulazione di una mediazione da parte
dei mediatori delle classi seconde del progetto
Peace-Force® agli allievi di prima media.

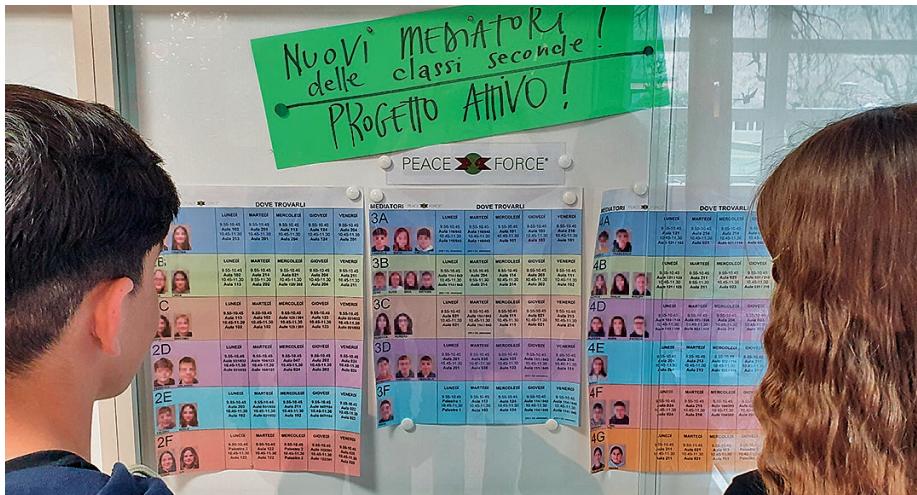


Figura 2. Albo con classi, nomi, foto, orario
ed aula in cui trovare i mediatori disponibili.

razione, sul funzionamento e sugli strumenti messi in atto dal dispositivo creato da Roland Gerber. In sede ormai sono a disposizione e “di ruolo” quasi una quarantina di allieve e allievi². Il collegio dei docenti, oltre all’informazione che riceve in occasione della richiesta annuale dei progetti monte-ore è aggiornato regolarmente sullo stato di avanzamento della formazione e su altre iniziative adottate dai docenti formatori e dagli allievi nei momenti di supervisione. Questo poiché dopo sette anni lo si può ritenere uno strumento centrale dell’azione del proprio PEI³ verso la “Realizzazione” di sé e di una cultura condivisa di sede.

Ringraziamenti

Un grande grazie a tutte le allieve e gli allievi e a tutte le docenti e i docenti che partecipano al programma Peace-Force®.

Bibliografia

- Albert Bandura, A. (1995) (a cura di). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bramanti, D. (2005). *Sociologia della mediazione, teorie e pratiche della mediazione di comunità*. Franco Angeli.
- Divisione della scuola. (2023). *Piano di studio della scuola dell’obbligo ticinese*. Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento dell’educazione, della cultura e dello sport. <https://www4.ti.ch/decs/ds/cosa-facciamo/piano-di-studio-della-scuola-dellobbligo>
- Drew, N. (2000). *Kinder lernen zusammen streiten und gemeinsam arbeiten*. Verlag an der Ruhr.
- Gerber, R. (2006). *Schüler schlichten Streit*. Orell Füssli Verlag AG.
- Glasl, F. (1994). *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte und Berater*. Verlag Freies Geistesleben.
- Jeffreys-Duden, K. (2000). *Konfliktlösung und Streitschlichtung. Das Sekundarstufen-Programm*. Beltz Verlag.
- Luison, L. (a cura di) (2006). *La mediazione come strumento di intervento sociale*. Franco Angeli.

2. L’orario in cui è possibile usufruire del servizio presso la sede di Barbengo è compreso fra le 9:55 e le 11:30 di ogni mattina.

3. PEI = Progetto Educativo d’Istituto; la sede di Barbengo ha definito le sue azioni educative in direzione dei tre “pilastri” denominati *Integrazione - Realizzazione - Differenziazione*.

- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review* 50(4), 370–396.
- Ramadan, M. (2009). *Peace-Force, un'esperienza di mediazione scolastica*. Tesi di Master in Mediazione Familiare e Comunitaria. Alta Scuola di Psicologia Agostino Gemelli, Università cattolica del Sacro Cuore.
- Ramadan, M. (2014). Il programma Peace-Force, un'esperienza di mediazione scolastica. *Scuola Ticinese*, 320/2, 79–85.
- Rappaport, J. (1989). Terms of empowerment/exemplars of prevention: toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121–148.
- Tomisich, M. (2011). Mediazione a scuola e per la scuola. In D. Bramanti, *Esperienze di mediazione di comunità, come ri-costruire la fiducia sociale* (p. 26). Vita e Pensiero.
- Scabini, E., & Rossi, G. (2003). *Rigenerare i legami: la mediazione nelle relazioni familiari e comunitarie*. Vita e Pensiero.
- Wallerstein, N. (2006). What is the evidence on effectiveness of empowerment to improve health? World Health Organization. Regional Office for Europe.

Sitografia e link

- Roland Gerber. (2019). *Peace-Force*®. <http://www.peaceforce.ch>
- RSI. (2025). *Peace force: risolvere i conflitti nelle scuole ticinesi*. <https://www.rsi.ch/play/radio/redirect/detail/2581077>
- RSI. (2025). *Il Quotidiano*. <https://www.rsi.ch/play/tv/-/video/-?urn=urn:rsi:video:2581398>

2.3 Una proposta di educazione alla cittadinanza: i diritti umani al cinema

Francesca Tognina Moretti, Docente di Scuola media superiore,
Membro della Commissione scuola del Film Festival Diritti Umani, Lugano

Abstract

For more than ten years, the Lugano Human Rights Film Festival (FFDUL) has been running a programme aimed at students from high schools, vocational schools, and SUPSI in the Canton of Ticino. The selected films amplify the perspectives and voices of those who suffer human rights violations and are engaged in the fight to have their rights recognized. The FFDUL School Commission carefully selects films and documentaries on human rights and prepares educational materials for both teachers and students — a highly valuable resource for citizenship education.

Keywords

Cinema; Human rights; Citizenship education; Film Festival Diritti Umani Lugano (FFDUL).

1. Una sala cinematografica, un pubblico di giovani, uno spazio di discussione

Il Film Festival Diritti Umani di Lugano (FFDUL)¹, nato nel 2014 grazie all'iniziativa della Fondazione Diritti Umani, inaugura quest'anno la dodicesima edizione. Sul piano nazionale riprende l'esperienza del Festival du film et forum international sur les droits humains di Ginevra², che ha fatto da battistrada in Svizzera. All'iniziativa della Fondazione si deve inoltre il sostegno ad altri festival cinematografici analoghi, quali lo Human Rights Film Festival di Zurigo³ e il Festival dei Diritti Umani di Milano⁴. La Svizzera italiana può da allora vantare la presenza di un prestigioso appuntamento annuale dedicato al cinema internazionale impegnato. Da quest'anno la direzione artistica del Festival è affidata a Margherita Cascio e Antonio Prata.

Le ragioni all'origine della sua creazione sono esposte da Jasmin Bašić (2015) nelle parole, ancora attuali, con cui ha inaugurato la seconda edizione del Festival: “In questo momento complesso che è già diventato una nuova pagina della storia, in cui l'ordine mondiale sta cambiando davanti ai nostri occhi, è di umanità, solidarietà e apertura che la società ha bisogno. ‘L'altro’ siamo anche noi, lo siamo stati o forse lo saremo: il migrante, il rifugiato, l'imprigionato, il perseguitato, l'annegato, lo scomparso o il maltrattato dovrebbe generare una eco in ognuno di noi, per rispetto e non per compassione. Aprire le braccia e aprire la mente, al di là delle opinioni politiche o religiose, per cercare delle soluzioni e fare parte integrante del mondo” (p. 2).

Scopo della Fondazione Diritti Umani è promuovere nella Svizzera italiana la conoscenza e il rispetto dei diritti umani sanciti nelle Convenzioni delle Nazioni Unite, nella Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e nella Costituzione svizzera; per affermare ideali come libertà, giustizia, democrazia e pace è fondamentale che i diritti umani siano conosciuti, preservati e promossi ovunque (Ferrari Gamba, 2023).

Fin da subito il Festival ha un occhio di riguardo per le giovani generazioni e il mondo della scuola: già nella prima edizione, nel settembre 2014, una giornata intera è riservata a allievi e allieve delle scuole medie superiori

1. <https://www.festivaldirittiumani.ch>

2. <https://fifdh.org>

3. <https://www.humanrightsfilmfestival.ch>

4. <https://fondazionedirittiumani.org/partecipa/festival-dei-diritti-umani>

e delle scuole professionali che possono seguire al Cinestar di Lugano la proiezione di filmati di finzione e documentari che denunciano ingiustizie e discriminazioni e descrivono l'impegno e la lotta in nome dell'affermazione dei diritti umani. A seguito della proiezione, s'inaugura la tradizione di dar vita a un dibattito tra giovani e ospiti invitati.

Dal 2015 la sezione dedicata alle scuole si amplia a tre giorni, con sei proiezioni proposte e curate dalla Commissione scuola, presieduta da Mauro Arigoni, membro dell'organo direttivo del CICR e per lungo tempo direttore del Liceo cantonale di Mendrisio, insieme a Gloria Bernasconi, economista, e Antonia Lepori, operatrice sociale e educatrice. Questa formula - una sala cinematografica, un pubblico giovane, un dibattito - si è mantenuta nel tempo pressoché invariata, coinvolgendo sempre più docenti, allievi e allieve.

Fin da subito è chiara alla direzione del Festival l'importanza di riunire il pubblico giovanile in una sala cinematografica, prima il Cinestar, poi il Cinema Corso in centro città: assistere alla proiezione di un filmato sul grande schermo in una dimensione condivisa, è un'esperienza collettiva unica, da vivere e poi riscoprire all'indomani della pandemia, come ricorda il presidente del Festival, Roberto Pomari (2020): "Mentre da noi era forte la tentazione di ripiegarsi su noi stessi e sulla nostra crisi sanitaria, sapevamo che il mondo continuava a bruciare nelle fiamme di ben altre emergenze umanitarie. Questi film non potevano prescindere dall'emozione di una visione collettiva, come solo una sala cinematografica sa offrire" (p. 4). È un aspetto cruciale: alla base dell'ideazione del FFDUL vi è la convinzione che un'esperienza cinematografica vissuta insieme può smuovere le coscienze e sensibilizzare le giovani generazioni ai diritti umani. Lo sottolineano anche i direttori del Festival Olmo Giovannini e Antonio Prata (2016) in occasione della prima edizione al Cinema Corso, quando insistono sul senso del confronto tra giovani e relatori invitati: «Come da tradizione, la proiezione non sarà però un momento isolato, fine a sé stesso, bensì se ne approfondiranno i temi nei momenti di discussione in sala. Un connubio tra film e dibattito che rafforza ulteriormente le tematiche affrontate e che continuerà a essere caratteristica imprescindibile del Festival. Un incontro tra persone e una ricerca di dialogo, perché è dal confronto di opinioni e punti di vista, anche diversi tra loro, che può scaturire un arricchimento reciproco. [...] Una riflessione declinata al futuro in cui emergono preponderanti elementi quali l'esperienza aggregativa e la capacità di comunicare alle nuove generazioni. Aspetto, quest'ultimo, ancor

più importante per un Festival che si prefigge di promuovere la discussione e la sensibilizzazione sul tema dei diritti umani. I giovani diventano così parte integrante della proposta del Festival, oggetto e soggetto del programma ed elemento vitale dell'offerta formativa. Non solo saranno infatti presenti con le loro classi nelle proiezioni in orario scolastico, ma è pensando soprattutto a loro che è stato composto l'intero programma» (p. 5). Per rendere possibile questo proposito, relatori e relatrici sono sollecitati a raccogliere gli spunti di riflessione che giungono dal pubblico e a fornire chiavi di lettura dei filmati nella prospettiva dei diritti umani. Nell'esperienza di questi anni lo spazio del dibattito ha effettivamente assunto una sua importanza, prima di tutto permettendo al pubblico di allievi e allieve di confrontare il proprio punto di vista con quello di figure adulte che conoscono a fondo le realtà documentate nei filmati. Inoltre, molti giovani, traendo spunto dalle storie narrate nei filmati, hanno preso la parola per rivolgersi al pubblico in sala per raccontare le proprie esperienze, a volte difficili e dolorose, testimoniando come documentari e film descrivano realtà e non finzioni: quando ciò accade, si realizza un'opportunità di condivisione e reciproco arricchimento molto preziosa.

2. I film e i diritti umani

Ad occuparsi di allestire la programmazione rivolta ad allievi e allieve è la Commissione scuola, oggi composta da insegnanti ed ex insegnanti delle scuole medie superiori e delle scuole professionali, impegnati a promuovere i diritti umani e motivati verso un'attività che consente loro di vedere in anteprima un cospicuo numero di documentari e film. Verso l'inizio dell'estate la Commissione visiona le proposte della direzione del Festival scegliendo quei filmati che mettono in risalto la violazione dei diritti umani e le lotte per il loro riconoscimento nelle diverse realtà del mondo comprensibili a un pubblico di giovani, cercando di diversificare le tematiche: è un momento stimolante di confronto e condivisione per costruire un programma che possa suscitare l'interesse di allievi e allieve e di insegnanti dei licei, delle scuole professionali e della SUPSI.

Scorrendo le programmazioni dal 2014 al 2024 si possono individuare alcuni filoni tematici. Ritornano con una certa frequenza film e documentari che traggono spunto dai conflitti che attraversano le società contemporanee in cui sono messi a repentaglio un ampio ventaglio di diritti umani fondamentali riconosciuti in tempi di pace - dal diritto elementare alla vita e alle

libertà civili e ai diritti delle donne - e in tempi di guerra, quando interviene il Diritto internazionale umanitario per proteggere civili, feriti, malati e prigionieri. A volte l'attenzione è posta su conflitti noti, altre volte su conflitti remoti. Lo sguardo dei registi restituisce una prospettiva attenta alle popolazioni civili, alle vittime dei conflitti e a coloro che sono impegnati a lottare per ottenere il riconoscimento dei diritti messi a repentaglio. Ne sono un esempio i film *Quo vadis, Aida?* (Žbanić, J., 2020) che racconta il genocidio di Srebrenica e l'inadeguatezza dei Caschi blu dell'ONU in quel contesto di guerra, come pure le difficoltà delle donne sopravvissute di tornare a vivere in un presente segnato dalla memoria di un passato recente, accanto agli uomini perpetratori dei crimini; *The Translator* (Kazkaz & Khalaf, 2020) ambientato nel 2011, che ha come sfondo la crisi siriana dalla primavera araba alla repressione violenta delle manifestazioni di protesta; *Gaza Surf Club* (Gnadt et al., 2017), che ha come protagonisti un gruppo di giovani della Striscia di Gaza, privi di prospettive di studio e di lavoro, determinato a strappare dei momenti di spensieratezza scivolando sulla cresta delle onde con le tavole da surf; *On Her Shoulders* (Bombach, 2018), che narra le vicende del popolo Yazida, sterminato dall'Isis, attraverso la voce di Nadia Murad, insignita del premio Nobel per la pace per aver testimoniato e denunciato la violenza sessuale come arma di guerra. *Photophobia* (Ostrochovský & Pekarcik, 2023), reportage ambientato nella metropolitana di Kharkiv nei primi mesi del conflitto, documenta l'urbicidio in corso che prende di mira le città, con tutte le loro infrastrutture vitali, e la popolazione civile. La repressione delle libertà individuali emerge in *Papicha* (Meddour, 2019), ambientato nell'Algeria degli anni Novanta, film attento alla condizione delle giovani ragazze desiderose di realizzare i propri progetti di vita in una società in cui il fondamentalismo islamico soffoca i diritti delle donne, come pure in *One Child Nation* (Wang & Zhang, 2019), che denuncia sulla scorta di numerose testimonianze, le conseguenze della politica del figlio unico sulla popolazione cinese, in violazione del diritto a costituirsi una famiglia.

Un altro filone sonda il terreno del diritto alla libertà di opinione, stampa e manifestazione, messo in questione in molti paesi, dando la parola ai protagonisti - giornalisti, vignettisti, manifestanti critici nei confronti del potere - con proposte come *Dönüş-Retour* (Mazzucchi, 2017), documentario che ripercorre le ultime settimane vissute a Istanbul dal giornalista Jérôme Bastion, corrispondente di Radio France Internationale (RFI), prima di lasciare

la Turchia e di interrompere la sua attività di reporter, oppure con il bel documentario *Caricaturistes: fantassins de la démocratie* (Vallootto, 2014) che sottolinea il ruolo fondamentale della satira nel denunciare le contraddizioni del potere, vera e propria cartina di tornasole dello stato di salute delle democrazie, e *Rien n'est pardonné* (Coen & Vandenberghe, 2017), documentario realizzato dopo la strage di "Charlie Hebdo" che di quell'esperienza approfondisce il limite posto dal fanatismo religioso. La violazione del diritto di manifestare pubblicamente (*The Case*, Guseva, 2021) è al centro del documentario che ricostruisce le vicende di un giovane russo, Konstantin Kotov, imprigionato nel corso delle manifestazioni moscovite del 2019, e dell'impegno instancabile della sua avvocata, Maria Eismont, di fronte a un sistema giudiziario che concorre a creare un clima di intimidazione con la connivenza dei mass media.

Un altro filone mette a fuoco le tematiche legate ai diritti di terza generazione riguardanti l'ambiente e il diritto di vivere in un habitat non compromesso da uno sviluppo economico incontrollato. Sono diritti che hanno un risvolto sociale. È il caso di *L'étincelle* (Mazzucchi, & Harari, 2021), documentario che ripercorre le vicende della Zad, uno degli spazi autonomi più vasti in Europa che riunisce una moltitudine di uomini, donne e bambini determinata a sperimentare uno stile di vita alternativo, ricorrendo a pratiche agricole sostenibili e a nuove forme di vita comunitaria. Altri documentari descrivono le attività legate allo sfruttamento delle risorse da parte di società situate in Svizzera attive nell'estrazione e nello scambio di materie prime (*Dirty Cold War* e *Trading Paradise*, Schweizer, 2015; 2016), oppure le lotte di contadini colombiani per recuperare la proprietà delle piantagioni che una multinazionale vuole convertire a monocoltura di olio di palma (*Algún Día es mañana*, Torres, 2014), evidenziando l'intreccio tra interessi economici e impatto sull'ambiente e sulle società locali, come pure le connessioni tra le regioni più lontane del pianeta soggette a sfruttamento e la vita quotidiana di chiunque. *Poverty Inc.* (Matheson Miller, 2014) è un documentario che denuncia la nuova forma di colonialismo realizzata dall'Occidente in alcuni paesi africani attraverso le politiche di sviluppo all'origine di una vera e propria industria della povertà che non riconosce a essi il ruolo di protagonisti del proprio futuro.

Il diritto all'istruzione ritorna in molti filmati ambientati in regioni remote; si tratta di una tematica che suscita sempre un vivo interesse tra allievi e allieve: *A Year of Hope* (Krog, 2017) è la storia di formazione di un gruppo di giovani sbandati di Manila, vittime di abusi, violenze e droghe, che ha

l'occasione di partecipare a un progetto di riabilitazione in un'isola lontano dalla città con la speranza di emanciparsi da un destino segnato; *Makongo* (Ngaibino, 2020) ripercorre la storia di due giovani ragazzi della regione della Repubblica centrafricana impegnati a imparare a leggere e a scrivere per condividere questa esperienza con i bambini analfabeti della foresta, loro alunni. *Yuni* (Andini, 2021) racconta la storia di una giovane adolescente indonesiana di una zona di provincia, che, raggiunti i 16 anni, l'età giusta per sposarsi secondo la tradizione e la sua famiglia, si trova costretta a scegliere tra gli studi universitari, che vorrebbe proseguire, e il rispetto degli usi del suo paese.

Un tema ricorrente nelle programmazioni per le scuole è quello delle migrazioni, presente fin dalla prima edizione del Festival; i registi danno voce ai protagonisti delle migrazioni, intrappolati nelle maglie sempre più strette delle normative sull'immigrazione; ne emergono ritratti che contraddicono gli stereotipi diffusi in Occidente e restituiscono loro umanità e dignità: *L'Escale* (Bakhtiari, 2013) ripercorre le vicende di sette immigrati iraniani che si ritrovano ad Atene per tentare di raggiungere il cuore dell'Europa, assimilati alla condizione di clandestini nello spazio Schengen; *Libre* (Toesca, 2018) racconta le vicende di un agricoltore della campagna francese che decide di soccorrere i profughi nel sud della Francia al confine con l'Italia per aiutarli a presentare domanda di asilo; *Trieste è bella di notte* (Segre, 2023) racconta le vicende di un gruppo di giovani profughi sulla rotta balcanica che tenta di raggiungere Trieste ma viene respinto, e cerca di far luce sulle politiche delle istituzioni negli anni dell'emergenza sanitaria, quando il fenomeno delle migrazioni finisce in un cono d'ombra. *The Workers Cup* (Sobel, 2017) è un documentario che dà voce agli operai migranti che hanno lavorato alla realizzazione dei progetti legati ai Mondiali di calcio in Qatar nel 2022, sottoposti a condizioni di sfruttamento e di violazione dei diritti economici e sociali fondamentali.

Infine, la sezione “Diritti umani e tecnologia” a partire dal 2021 dà spazio sullo schermo ai diritti di quarta generazione aprendo alla riflessione sull'impiego delle nuove tecnologie, in particolare nell'ambito della comunicazione e della sorveglianza. Il documentario *Coded Bias* (Kantayya, S., 2020) si interroga su ciò che significa consentire all'IA di governare sempre più le libertà individuali, e le conseguenze per le persone contro le quali l'IA nutre delle prevenzioni. *Another Body* (Compton & Hamlyn, 2023) individua una nuova frontiera dei diritti sul terreno dell'identità e degli abusi nel mondo digitale: al centro del film le vicende di una giovane studentessa statunitense alla ricerca di

giustizia, dopo aver scoperto di essere vittima di pornografia *deepfake*.

La Commissione scuola riserva una certa attenzione anche ai filmati che riguardano la Svizzera. In questo ambito rientrano due film che gettano luce sulla storia svizzera del Novecento come *La barca è piena* (Imhoof, 1961), ambientato durante la seconda guerra mondiale, che ripercorre le vicende di un gruppo sparuto di ebrei e di un disertore tedesco che riescono ad entrare in Svizzera nell'estate del 1942; denunciati alla polizia cantonale, sono però respinti al confine e consegnati ai nazisti, e *Die Schweizermacher* (Lyssy, 1978), una satira sull'integrazione degli stranieri negli anni Settanta, realizzato nel momento culminante dell'immigrazione dai paesi dell'Europa mediterranea, e un documentario come *Ambassade* (Wyss, 2019) che offre una ricostruzione del ruolo della Svizzera nella crisi tra Stati Uniti e Iran tra il 1979 e il 1981.

Più legati alla società contemporanea, *Je suis Noires* (Fanjul & M'Bon, 2022), un documentario che porta alla luce il diffuso razzismo in Svizzera e la lotta per l'emancipazione delle donne svizzere afro discendenti, e *Sous la peau* (Harsch, 2020), che prende spunto dall'esperienza di un centro di accoglienza per giovani LGBTIQ di Ginevra per raccontare la transizione di tre adolescenti transessuali e lo sconvolgimento vissuto a livello personale, medico e psicologico, in famiglia e nei rapporti sociali.

L'ampio ventaglio di temi intercetta una richiesta diffusa tra docenti che insegnano le scienze umane, la cultura generale, l'informatica, le lingue: attraverso i filmati si aprono finestre su mondi che permettono di costruire percorsi di educazione alla cittadinanza, ovvero di educazione all'universalità dei diritti umani che non riguardano esclusivamente le società occidentali, ma tutte le popolazioni che abitano il nostro pianeta. Le storie narrano spesso vicende di società lontane, ma l'interconnessione delle società nell'età della globalizzazione rende prossime le grandi questioni e responsabile ciascun individuo delle conseguenze della violazione dei diritti umani. Tutti i film sono proiettati in lingua originale e sottotitolati in italiano: un'opportunità per educare il pubblico giovanile al pluralismo linguistico; per chi insegna le lingue seconde, un'occasione ormai pressoché unica di seguire con le proprie classi i film in lingua originale.

3. Un dossier didattico per insegnanti e studenti

Perlopiù i filmati mettono in scena conflitti contemporanei e problematiche attuali su cui non esiste ancora una documentazione didattica adeguata

ta. Per rendere possibile una fruizione informata dei filmati la Commissione scuola legge, raccoglie e vaglia una vasta documentazione ed elabora per ciascun filmato un dossier destinato a docenti che accompagnano le classi, ai loro allievi e alle loro allieve. Ogni dossier fornisce una sinossi piuttosto articolata del film, le coordinate essenziali per comprendere il contesto (storico, geopolitico, economico, sociale, ambientale, antropologico, di genere, ecc.) in cui sono ambientate le storie. Una sezione apposita analizza i diritti umani tematizzati nel filmato, un'altra, di carattere didattico, offre spunti di riflessione a partire dal filmato e rimandi alla letteratura sul tema. Il dossier allestito per le scuole professionali contiene diversi casi di studio e numerose attività didattiche per esemplificare in modo chiaro i concetti fondamentali. Nel suo insieme, il dossier può essere impiegato per introdurre la visione del film, oppure come materiale didattico per approfondire la conoscenza della realtà in seguito alla sua visione. Un progetto in cantiere della Commissione scuola prevede di rendere prossimamente disponibili le schede didattiche dei filmati sul sito del FFDUL.

Bibliografia

- Basic, J. (2015). *Per un Festival senza muri*, Cartella stampa, Film Festival Diritti Umani Lugano, 14-10 ottobre 2015. https://www.festivaldirittiumani.ch/images/2023/archivio/2015_ffdulprogram.pdf
- Ferrari Gamba, M. (2023). 2014-2024. *Dieci anni di impegno per la promozione dei Diritti Umani*, Cartella stampa, Film Festival Diritti Umani Lugano, 19-29 ottobre 2023. https://www.festivaldirittiumani.ch/images/2024/archivio/FFDUL_2023_Booklet_LOW.pdf
- Giovannini, O., & Prata, A. (2016). *Lo sguardo del cinema, la voce dei giovani*, Cartella stampa, Film Festival Diritti Umani Lugano, 5-9 ottobre 2016. https://www.festivaldirittiumani.ch/images/2023/archivio/2016_FFDUL_CartellaStampa.pdf
- Pomari, R. (2020). *Una sfida*, Cartella stampa, Film Festival Diritti Umani Lugano, 14-18 ottobre 2020. https://www.festivaldirittiumani.ch/images/2023/archivio/2020_ffdulprogram.pdf

Recensioni e segnalazioni

3

3.1 Educare alla democrazia a partire dai diritti. Il caso del Child in Need Institute (CINI)

Furio Bednarz, Presidente dell'Associazione CINI Switzerland

Introduzione¹

In un mondo dove milioni di bambini crescono in condizioni di povertà, abuso e deprivazione dei diritti fondamentali, esistono organizzazioni che promuovono il riscatto attraverso l'educazione alla democrazia, coinvolgendo tutti coloro che portano responsabilità nella crescita e lavorando affinché ogni bambino possa prendere in mano il proprio destino realizzandone il potenziale. Una di queste organizzazioni è il Child in Need Institute (CINI), una ONG pionieristica nata nel 1974 a Calcutta, in India, attualmente operativa in sette Stati del paese, cresciuta e sviluppatisi in differenti ambiti di intervento e ricerca per sostenere bambini e comunità a migliorare un destino di miseria e sfruttamento che sembrava ineluttabile. In un Paese che sta conoscendo un impetuoso processo di sviluppo economico, caratterizzato peraltro da profondissimi squilibri, gli operatori/trici di CINI sostengono i più deboli perché abbiano accesso ai servizi, ritornino a scuola, si sottraggano a sfruttamento, matrimoni precoci e lavori usuranti, nella rivendicazione dei diritti fondamentali e nella costruzione dal basso di reti comunitarie a tutela di questi diritti di cittadinanza.

Il lavoro di CINI è profondamente radicato nella convinzione che un cambiamento sostenibile è possibile solo a partire dall'empowerment di bambini e donne, figure estremamente fragili nella cultura indiana, che vanno sup-

¹. Il termine "bambini" è utilizzato senza ulteriori specifiche, nell'accezione della Convenzione ONU dei diritti all'infanzia (art. 1) che si riferisce a tutte le persone di età inferiore ai 18 anni.

portate per organizzarsi in gruppi di mutuo aiuto per poi coordinarsi con i sistemi di governo locale ed infine con le istituzioni nazionali. Nel corso dei decenni, CINI ha sviluppato un approccio innovativo che integra gli interventi quotidiani sui singoli problemi allo sviluppo complessivo della comunità d'appartenenza, armonizzando gli sforzi individuali in un contesto di crescita collettiva. Dai cinquant'anni di pratiche sul campo negli slum e nei villaggi più discosti del West Bengala si configura così la *Theory of Change* (CINI, 2021): è proprio dal lavoro di operatrici e operatori di prossimità, medici e infermieri, pianificatori, esperti della prima infanzia, insegnanti e persone delle più diverse culture e religioni che viene distillato il Cini Method, divenuto oggetto di studio a livello internazionale (FXB Center for Health and Human Rights at Harvard University, 2020). Nel presente contributo esplorremo questo metodo in relazione all'esperienza di CINI, evidenziando come esso produca un cambiamento impattante e trasformativo a livello comunitario. Prima delle conclusioni ci soffermeremo sulla potenziale trasferibilità dell'approccio in una più ampia prospettiva di educazione alla partecipazione democratica e all'educazione alla pace.

Cenni storici

Alla base dell'esperienza di CINI vi è la visione del suo fondatore Samir Chaudhuri, un pediatra che negli anni Settanta iniziò ad operare nei quartieri poveri e nelle zone rurali attorno a Calcutta. In quegli anni, le sfide quotidiane per chi nasceva in contesti svantaggiati erano schiaccianti: malnutrizione, impossibilità di accesso a cure sanitarie, sistemi educativi inadeguati, lavoro minorile e abusi erano solo alcune delle problematiche che i piccoli, con le loro madri, dovevano affrontare ogni giorno. CINI nasce proprio per intervenire su questa situazione a partire dalla malnutrizione e dalla salute dei piccolissimi. Ben presto Samir e i suoi collaboratori si resero conto che non era sufficiente combattere la povertà estrema con il solo approccio curativo e umanitario, senza affrontarne le cause sociali, economiche e culturali. Quel piccolo gruppo iniziale di persone si ampliò integrando via via altre professionalità, altri approcci, altri ambiti d'intervento: dall'educazione alla formazione, dalla prevenzione alla progettazione, dai bisogni ai diritti, diventando una grande organizzazione presente in molteplici Stati dell'India che oggi collabora con le politiche del governo nazionale e riesce a portare la voce dei bambini nelle sedi internazionali.

L'approccio e l'intervento di CINI si sono evoluti in risposta ai cambiamenti sociali, politici ed economici del Paese, ma il suo obiettivo centrale è rimasto invariato: assicurare ai più fragili l'esercizio dei diritti fondamentali per assicurarsi una vita sana, autonoma e dignitosa nello sviluppo ciascuno dei propri potenziali di crescita. Attraverso una visione integrata e basata sulla comunità, CINI ha avuto un impatto positivo sulla vita di migliaia di bambini, famiglie, villaggi, offrendo un modello di benessere che va oltre gli interventi a breve termine per favorire un cambiamento stabile e duraturo. In 50 anni di attività CINI ha raggiunto oltre 50 milioni di persone: attualmente l'ONG impegna oltre 1.500 operatrici e operatori locali, attivi negli slum urbani e nei villaggi rurali, offre sostegno ogni anno a un milione e mezzo di madri e donne in gravidanza, e protezione a oltre 100.000 bambini, coinvolgendo oltre cinque milioni in percorsi educativi.

Il CINI Method: trasformare i diritti in pratiche

Uno degli elementi centrali dell'intervento di CINI è il rigoroso impianto metodologico sviluppato a partire dall'esperienza di terreno, che è stata oggetto di un'approfondita analisi valutativa condotta dall'Università di Harvard negli anni 2000 (FXB Center for Health and Human Rights at Harvard University, 2020). Il suo approccio olistico, partecipativo e sostenibile integra la comprensione delle necessità dei bambini e delle famiglie con l'impegno ad affrontare le cause profonde della povertà e della marginalizzazione per scardinare i presupposti che ne stanno all'origine e modificare le politiche che possono prevenirle.

Il CINI Method può essere rappresentato come un mandala, nel cui centro si realizza l'interazione fondamentale tra tutti gli attori (*duty bearers*) che dividono la responsabilità di garantire i diritti in una dimensione di prossimità. Una volta presa consapevolezza dei propri diritti eventualmente messi in discussione, i bambini chiamano in causa e interagiscono sia con i genitori, sia con i diversi soggetti attivi nella comunità, i prestatori di servizi e le istituzioni locali. Il cerchio poi si allarga al villaggio e si integra con i sistemi per arrivare alle organizzazioni, trasformando la semplice rivendicazione personale in un atto politico condiviso, necessario per ottenere il rispetto attuativo dei diritti di tutti.

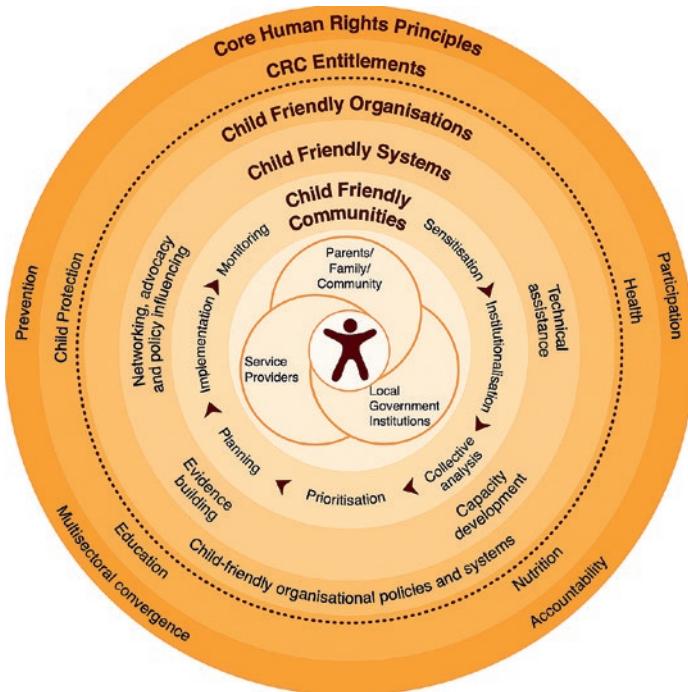


Figura 1. Il CINI Method (CINI, 2020).

Al centro del CINI Method c'è l'idea che le collettività devono svolgere un ruolo attivo nello sviluppo e nell'implementazione delle soluzioni: perché il cambiamento sostenibile possa essere raggiunto tutti devono essere coinvolti e responsabilizzati. Per questo motivo, l'organizzazione lavora a stretto contatto con le comunità locali, rafforzando la loro capacità di affrontare i problemi legati al benessere e allo sviluppo. L'approccio di CINI si concentra sul rafforzamento dei sistemi locali di salute, nutrizione, protezione ed educazione, con particolare attenzione alla sostenibilità ambientale, incoraggian- do i membri della comunità a prendersi cura del benessere dei propri bambini. In termini pratici, questo implica formare singoli cittadini, anche molto giovani o svantaggiati, lavoratori sanitari comunitari, insegnanti e leader locali, fornendo loro le conoscenze e gli strumenti necessari per affrontare le problematiche complesse con cui grandi e piccoli sono confrontati. Questa strategia garantisce che le soluzioni non vengano imposte dall'esterno, ma

siano radicate nei punti di forza e nelle aspirazioni della comunità stessa, a misura delle capacità di sostenerle e gestirle, con le risorse già a disposizione.

Si tratta di un lavoro multidimensionale con programmi che integrano quattro settori d'intervento critici tra loro interconnessi, poiché il benessere di un bambino non può essere garantito nel tempo isolandone un singolo aspetto. I piccoli che nascono e crescono in povertà, le adolescenti che vivono in situazioni di degrado spesso affrontano sfide nell'accesso all'istruzione e alle cure sanitarie e sono più vulnerabili a sfruttamento e abusi: solo affrontando tutte queste problematiche contemporaneamente, si può sperare in risultati positivi a lungo termine.

CINI pone anche una forte enfasi sull'intervento precoce, riconoscendo che i primi 1.000 giorni di vita di un bambino sono fondamentali per il suo sviluppo fisico e mentale. I programmi focalizzati sulla salute materno-infantile, l'immunizzazione, la nutrizione e l'attenzione all'igiene pongono le basi per la sopravvivenza e la crescita.

Il metodo CINI enfatizza non solo l'assistenza immediata, ma soprattutto il cambiamento duraturo e sostenibile e la trasferibilità delle competenze acquisite e dei risultati ottenuti. L'organizzazione si concentra sul rafforzamento della capacità di individui e comunità in modo che possano continuare a gestire le proprie sfide anche dopo che gli interventi sono terminati, attivando meccanismi di mutuo-aiuto. Questo approccio di empowerment garantisce che le persone e le collettività non siano semplici destinatarie di aiuti, ma partecipanti attive nel loro stesso sviluppo. Ad esempio, il lavoro di CINI nelle aree rurali implica spesso la valorizzazione di associazioni di semplici cittadini e comitati locali che si formano spontaneamente per gestire le risorse e fronteggiare i problemi emergenti. Questi gruppi creano un ambiente di supporto in cui i membri della comunità possono condividere conoscenze, raccogliere risorse e affrontare collettivamente le problematiche legate al loro benessere.

Implementare la visione

Progettate sulla base di questa visione, le attività promosse da CINI si sforzano di tradurre i diritti in pratiche mediante campagne di sensibilizzazione, programmi di *capacity building*, creazione di spazi sicuri per l'apprendimento, il gioco e la crescita, advocacy per cambiamenti politici a livello locale, statale e nazionale.

Queste attività vengono proposte secondo il dettagliato CINI Method che parte dall'intervento di prossimità per la costruzione di comunità, sistemi, "Organizzazioni Amiche dei Bambini"; nei diversi campi di intervento viene iterato lo stesso percorso strutturato in sette passaggi:

- Sensibilizzazione: avviare la formazione e la diffusione della conoscenza dei propri diritti, coinvolgendo sia adulti (*duty-bearers*) sia bambini, affinché tutti ne comprendano l'importanza e ne assumano la responsabilità in prima persona; di rivendicarli, di tutelarli e di promuoverli.
- Istituzionalizzazione: integrare e formalizzare il processo di attuazione dei diritti all'interno dei sistemi familiari, dei servizi e delle istituzioni di governance locale, anche creando strutture formali e informali che ne assicurino continuità.
- Analisi collettiva: condurre una valutazione partecipata dello stato della comunità (*social mapping*), delle criticità presenti e delle risposte possibili, raccogliendo input da gruppi di interesse, famiglie e istituzioni per identificare criticità già in essere, rischi e opportunità.



Figura 2. Sessione di *social mapping* collettivo (CINI).

- Prioritizzazione: coinvolgere quante più parti possibile nella definizione delle problematiche più rilevanti da affrontare, stabilendo criteri di urgenza, concordando priorità per un intervento sistematico e coordinato.
- Pianificazione: sviluppare un *Community Plan of Action for Children* (CPAC) ispirato al modello nazionale (NPAC), che traduca le priorità individuate in un piano d'azione partecipativo, responsabile e preventivo a livello locale.
- Implementazione: mettere in atto il piano locale con il contributo attivo di tutti gli stakeholder coinvolti, garantendo che le azioni pianificate siano effettivamente realizzate anche tenendo conto dei costi e allocando le risorse disponibili.
- Monitoraggio: istituire meccanismi di valutazione e controllo per verificare i progressi nei settori di salute, nutrizione, istruzione e protezione; rafforzando costantemente i sistemi familiari, di servizio e di governance locale per assicurare la sostenibilità degli interventi.

Lo sviluppo di “Comunità Amiche dei Bambini”, nelle quali i portatori di responsabilità agiscono in maniera coordinata per proteggere e promuovere i diritti, avviene grazie alla creazione di una miriade di sistemi democratici associativi di base e supporto. Sono i gruppi di mutuo-aiuto tra donne, i club di bambini e adolescenti, i comitati di protezione tra giovani su differenti tematiche, gli steward ambientali e gli *street champion*, tutte figure singole e variamente associate che, a differenti livelli, promuovono capillarmente azioni piccole e grandi di coscientizzazione, cambiamento culturale e accesso ai servizi.

A questo livello, di nuovo l'intervento di Cini prevede nel metodo un passaggio ulteriore di rafforzamento e coordinamento degli interventi, inserendoli in un processo di “Sistemi Amici dei Bambini” che si dotino di strumenti di assistenza tecnica, rafforzamento delle capacità, costruzione delle evidenze significative degli impatti, networking e advocacy per influenzare politicamente il livello superiore, quello appunto di sistema.

Si costruiscono così dal basso e con la partecipazione democratica di tutte le parti coinvolte le “Organizzazioni Amiche dei Bambini”, che promuovono riforme nelle politiche e nelle strutture organizzative a livello governativo e non, per sostenere approcci integrati e preventivi: infatti quando sono tutelati i cittadini più fragili, i più piccoli, abbiamo garantito i diritti e il benessere di tutti. Mettere al centro la persona bambina non è affatto una scelta ro-

mantica, ma è strategica e politica perché costruisce nel presente investendo nel futuro: la visione finale è quella di una comunità inclusiva e responsiva, in cui ogni cittadino può realizzare il proprio potenziale grazie a interventi che trasformano i diritti in pratiche concrete di sviluppo.

Il metodo CINI enfatizza l'importanza del monitoraggio e della valutazione per tracciare i progressi e aggiustare le strategie quando necessario. Questo approccio garantisce che gli interventi siano efficaci e adattabili alle necessità in evoluzione delle comunità, che i cambiamenti siano misurabili a differenti livelli, rispettando l'architettura del metodo e la sua complessità multidimensionale (FXB Center for Health and Human Rights at Harvard University, 2020).

Grazie all'attenzione posta sui temi della valutazione degli outcomes e degli impatti, CINI si caratterizza come *learning organization*, capace di trasformare le pratiche in saperi, capitalizzando i feedback che vengono dal lavoro sul campo, all'interno di un processo di sviluppo dinamico e iterativo. Pertanto, l'organizzazione è impegnata a valutare continuamente i suoi programmi e ad apprendere tanto dai successi quanto dalle sfide: questo permette a CINI di adattare il suo approccio, perfezionare le strategie e migliorare il suo impatto nel tempo in relazione alle emergenze, ad esempio quelle del cambiamento climatico, e a nuove sensibilità emergenti come recentemente quella ambientale.

CINI e l'educazione alla democrazia

Un cerchio di donne e uomini in un villaggio a sud di Calcutta, ognuno tiene in mano due bacchette in bambù: sono la madre, il padre e i nonni di un bimbo che deve nascere, la levatrice, altri operatori della salute e i capi del villaggio. Hanno un'etichetta sulla schiena che ci dice chi sono e tutto attorno una piccola folla attenta e silenziosa. L'operatrice di CINI chiede ai componenti in cerchio di dichiarare il loro ruolo rispetto al nascituro, abbassando contestualmente i bastoni verso il centro dove viene posta una bambola di pezza. Si forma così una simbolica ruota, immagine cara agli indiani poiché ricorda il filatoio di Gandhi rappresentato anche sulla bandiera, i cui raggi sostengono il pupazzo che rappresenta il nascituro. La madre dovrà mangiare sufficientemente e monitorare la sua gravidanza non mancando gli appuntamenti con l'operatrice della salute, ma anche il padre dovrà garantirle uno sgravio dalle pesanti incombenze domestiche, mentre i nonni

dovranno collaborare alla gestione della routine familiare. L'ostetrica dovrà presentarsi con costanza al villaggio per seguire la gravida e l'intero villaggio dovrà monitorare il suo benessere e, se necessario, intervenire a sostegno della famiglia. Con un linguaggio semplice e una simbologia accessibile a tutti i presenti, risulta evidente che il destino del piccolo dipenderà dalla partecipazione di tutti, nessuno escluso: quando l'animatrice di CINI chiede ad ognuno dei partecipanti di togliere via via le sue bacchette di sostegno alla bambola, tutti i presenti la vedono vacillare, fino a cadere. Con questo semplice *stimulation game* si interiorizza intuitivamente che la sopravvivenza di ogni nuovo nato dipende dall'attiva partecipazione di ogni membro della comunità, in un'assunzione individuale e collettiva di responsabilità.



Figura 3. Stimulation game (CINI).

L'attività che abbiamo presentato, avendola osservata durante una nostra recente visita in India, è paradigmatica della visione contenuta nel manda-
la del CINI Method. L'intera operatività del metodo è racchiusa nel cerchio

esterno che definisce il suo inquadramento generale ispirato al valore universale dei diritti umani, attribuendo a ognuno un ruolo attivo non solo per migliorare le condizioni della propria vita, ma per contribuire alla costruzione di una società equa e democratica. Proprio per l'orizzonte universale degli interventi puntuali dell'esperienza di CINI, possiamo leggere queste azioni sul campo in una prospettiva di educazione alla democrazia e alla cittadinanza attiva. Si tratta infatti di pratiche educative imposte dal sistema dei diritti umani in essere (concetto di *obligation*) e potenzialmente interessanti, a livello di metodo e percorso, anche in un contesto come quello ticinese ed europeo, in particolare per quanto riguarda il rafforzamento delle comunità e il coinvolgimento attivo dei cittadini nella gestione e nella soluzione dei propri problemi.

L'approccio educativo, infatti, scommette sulla possibilità che anche un pubblico molto fragile o molto giovane possa costruire competenze e impadronirsi di strumenti per partecipare attivamente alla vita del proprio territorio. Tenendo sempre uniti aspetti puntuali ad altri di più ampio respiro democratico, i programmi di CINI offrono formazione per prendersi cura di sé e dei propri figli e pretendere l'accesso ai servizi sanitari, per ritornare a scuola recuperando lacune d'apprendimento ma anche consolidando l'autostima per prendere la parola in contesti sociali e politici, per seguire percorsi di recupero per traumi subiti e parallelamente diventare sentinelle per intercettare possibili ulteriori abusi nella propria realtà di vita. La tutela dei diritti parte quindi dalla pratica nella propria quotidianità ma resta sempre agganciata a un modello più ampio di cittadinanza consapevole e responsabile.

L'aspetto centrale del CINI Method è l'accento posto sull'empowerment dei soggetti, anziché sulla fornitura di servizi, strutture, risposte preordinate ai bisogni che essi esprimono. Pur considerando il grande valore di questo secondo approccio in realtà di estrema miseria materiale e culturale, nei ci quant'anni di esperienza sul campo si è valutato che fosse più sostenibile lavorare sui processi che permettono agli individui, meglio se variamente associati, di prendere decisioni informate e di agire in modo autonomo e coordinato.

L'organizzazione forma leader comunitari (*changemaker*) tra i bambini di strada, steward ambientali, bambini e adolescenti "sentinelle", madri esperte, operatori sanitari di prossimità appartenenti ai villaggi stessi, ma anche insegnanti e semplici famiglie. Utilizza i più fantasiosi e creativi strumen-

ti di informazione, sensibilizzazione e formazione: dal materiale d'aula per donne (prevalentemente) a bassissimo livello di scolarizzazione, a *rickshaw* con cartellonistica che attraversano i villaggi più discosti, cortei ed eventi teatrali, momenti di condivisione di danze, cibo e saperi.

Le operatrici e gli operatori sono là dove si perpetua l'abuso e la violazione del diritto: alla stazione dove vengono trafficati i bambini come ai margini delle piantagioni di tè a Darjeeling dove le raccoglitrice, donne e bambine, sono sfruttate e sottopagate. A loro vengono offerte informazioni e strumenti per uscire dalla loro condizione, per intraprendere un percorso di emancipazione e per aiutare poi altri/e nelle stesse condizioni, risalendo possibilmente i livelli sociali, decisionali e politici nei quali questi traffici vengono protetti e perpetrati. Sono queste donne e queste bambine/i gli esperti più competenti sulle problematiche che hanno vissuto e poi superato, conoscono i meccanismi di ingaggio e profitto, utilizzano il linguaggio della prossimità: CINI offre loro formazione sulle soft skills necessarie a svolgere un lavoro di democrazia diffusa e le inserisce in contesti gruppali e sociali di cittadinanza attiva. A partire da sé, per arrivare al noi e al nostro, in un percorso storicamente e culturalmente vicino all'esperienza di cura delle donne, a partire dal personale per spenderlo nel sociale e nel politico amplificandone le ricadute.

Questo approccio dà voce, responsabilità e protagonismo ad ogni attore, favorendo processi di coinvolgimento e partecipazione democratica, attiva e informata alla vita sociale e politica su questioni che si allargano via via a tutta la comunità.

Ulteriore esempio è dato dalla collaborazione di CINI con i *self-help groups* (SHG), già presenti nelle comunità e istituiti dal governo locale. Questi gruppi offrono uno spazio per la discussione, la solidarietà, e il miglioramento delle condizioni di vita, ma anche per la gestione di piccole risorse per affrontare temi di interesse collettivo, come la salute e l'educazione. Anche in questi gruppi, i partecipanti vengono non solo sensibilizzati e formati sulle problematiche quotidiane, ma anche incentivati a spendersi per supportare i pari, ingaggiandosi attivamente alla costruzione di una società inclusiva e democratica.

Un'altra declinazione del legame forte tra questo approccio e l'educazione alla democrazia, sta nell'enfasi posta da CINI sull'istruzione inclusiva per tutti i bambini, specialmente quelli più vulnerabili che per ragioni economiche, ambientali, sociali, diversità culturale o religiosa ne sarebbero fortemente

ostacolati o esclusi. Andare con regolarità a scuola è garanzia di un pasto sicuro al giorno, di un posto sicuro, lontano dai traffici, di un impegno minore nel lavoro, che comunque molti bambini continuano a fare in parallelo. Non basta quindi limitarsi al solo recupero dell'istruzione di base, ma è necessario intervenire anche sugli altri aspetti a prevenzione di ulteriori abbandoni o situazioni di crisi. Per questo nei programmi che CINI offre ai giovani per un reinserimento a scuola c'è molto di più: sono l'occasione per formare alle competenze trasversali come l'autostima e la capacità di parlare in pubblico, a sensibilizzare ai diritti e ai valori democratici, come la risoluzione pacifica dei conflitti, la partecipazione alle decisioni e l'importanza della solidarietà. L'accesso alla scuola diventa strumento per diventare adulti consapevoli, nel pieno significato del diritto all'istruzione che intende garantire la formazione di cittadini che pensano e agiscono per il bene comune.

Ulteriormente specificata tra gli strumenti dei Child Friendly Systems del Mandala, troviamo l'advocacy per l'importanza attribuita ai processi civili che, a partire dal livello micro delle comunità, si estendono poi a livello macro per promuovere politiche pubbliche di tutela dei diritti dei bambini e delle persone vulnerabili, influenzando la relativa distribuzione delle risorse umane e monetarie. Con l'attiva partecipazione dei portatori d'interesse ai tavoli dei decisori locali e internazionali, CINI si sforza di scalare i risultati della partecipazione politica di base attraverso il dialogo con le istituzioni, la pressione per il cambiamento delle politiche e il coinvolgimento dei cittadini nei processi di advocacy. Le voci dei bambini di strada dei gruppi sostenuti da CINI sono arrivate, anche recentemente, agli organi internazionali delle Nazioni Unite per esporre le proprie problematiche e rivendicare protezione. Ad ogni livello, CINI lavora in partnership con altri attori della società civile, politica e religiosa, con università e istituti di ricerca per portare l'attenzione sulle difficoltà dei più fragili, influenzare le politiche, convogliare risorse, condividere pratiche.

Tradotto in termini sociologici, l'approccio di CINI identifica nella sostenibilità e nell'autogestione gli elementi chiave di democrazia. Non interviene con soluzioni temporanee, ma cerca di costruire una capacità di autogoverno da parte delle comunità, valorizzando le strutture locali affinché possano monitorare, gestire e risolvere i problemi in modo autonomo: è un modello di democrazia partecipativa, dove i membri della comunità sono non solo beneficiari degli interventi, ma agenti di cambiamento e decision maker.

La sostenibilità delle azioni, che passa anche attraverso l'autonomia delle comunità nel gestire risorse, è strettamente legata all'idea che la democrazia funziona davvero quando i cittadini sono in grado di prendere in mano le proprie sorti, anziché essere passivi spettatori.

Il sostegno ai comitati di gestione locale nei progetti sanitari e educativi è paradigma di come CINI promuova la democrazia diretta e la partecipazione attiva: nei comitati i decisori istituzionali (*duty bearers*) ascoltano le istanze portate dai bambine/i (*right holders*) e prendono decisioni in modo condiviso riguardo all'allocazione delle risorse e alla pianificazione delle attività.

Conclusioni

CINI in questi cinquant'anni ha dato un contributo significativo al benessere infantile in India, offrendo un modello di sviluppo sostenibile perché basato sulla capacitazione delle persone e delle comunità (CINI, 2024): molte delle sue pratiche e dei suoi approcci teorici, dall'integratore Nutrimix per combattere la malnutrizione grave alla politica sanitaria sui primi 1000 giorni di vita del bambino, sono diventati modelli nazionali ed internazionali di intervento. Anche dal punto di vista metodologico, l'approccio olistico del CINI Method ci è sembrato estremamente interessante anche per le nostre realtà, poiché punta al coinvolgimento dei cittadini più giovani, responsabilizzandoli rispetto al futuro proprio e del pianeta.

Alla base del successo di CINI c'è un *framework* teorico chiaro, dettagliato e scientificamente supportato, che guida le sue attività e garantisce che ogni intervento faccia parte di un processo trasformativo di respiro più ampio, più complesso e duraturo. Poiché le sfide che i bambini di tutto il mondo affrontano continuano a evolversi, il modello di CINI offre lezioni preziose su come creare un cambiamento reale e sostenibile a partire dai destinatari finali degli interventi.

Da questo punto di vista l'approccio del CINI Method è fortemente connesso ai principi di educazione alla democrazia e alla cittadinanza attiva per un futuro dove le persone, le comunità, i villaggi e le città non siano più oggetti di politiche, ma diventino soggetti attivi e consapevoli nel gestire le loro transizioni. Ben oltre l'intervento sulla singola, ennesima calamità, resta così sul campo il patrimonio diffuso di preziosa cultura del bene comune, oggi così a rischio nel Nord come nel Sud del mondo.

Bibliografia

- CINI. (2021). *The CINI Method: to turn children's rights into practice. Programme implementation manual*. CINI.
- CINI. (2024). *Tomorrow is too late. Celebrating CINI's journey of 50 years with children and communities*. CINI.
- FXB Center for Health and Human Rights at Harvard University. (2020). *Before Not After II. An Evaluation of CINI's Preventative Approach to Child Protection in India*. Harvard University.

3.2 La Fondazione Damiano Tamagni

Maurizio Tamagni, Presidente della Fondazione Damiano Tamagni

Origini e finalità della fondazione

L'educazione alla non-violenza non è un compito portato avanti unicamente in ambito scolastico, pure fondazioni o altre forme associative della società civile operano in questo campo. Ne è un esempio la Fondazione Damiano Tamagni (damianotamagni.ch) attiva da quasi vent'anni in Ticino nell'educare alla non violenza e alla risoluzione pacifica di situazioni conflittuali.

La fondazione è stata creata nel 2008 in seguito alla tragica scomparsa di Damiano Tamagni avvenuta il primo febbraio 2008 a “La Stranociada” durante il carnevale di Locarno, in Svizzera. Damiano quella sera è uscito per divertirsi ma purtroppo ha trovato la morte in seguito ad un'aggressione casuale e assolutamente immotivata da parte di tre giovani.

Damiano è nato il 28 settembre 1985 a Locarno dove ha vissuto fino ai due anni prima di trasferirsi con la famiglia nella frazione di Gordemo del comune di Cordola dove ha frequentato le scuole elementari e medie. Giovane dotato di una memoria e un'intelligenza invidiabili otteneva ottimi risultati a scuola. Dopo aver frequentato il Liceo di Locarno, si è iscritto all'università di Zurigo per studiare letteratura italiana, unitamente a storia e scienze politiche. Tra un semestre universitario e l'altro ha svolto il servizio militare. In quel periodo gli è sorta la passione che lo ha portato a diventare ufficiale dell'esercito svizzero con il grado di tenente nel settembre del 2007 e decidendo poi di voler continuare gli studi accademici in quell'ambito per diventare ufficiale di carriera.

Fin da piccolo era molto appassionato di giochi di ruolo, analogici e online.

Come molte persone giovani del nostro tempo, non disdegnava naturalmente passare del tempo (troppo a detta dei genitori) con i videogiochi. Il gioco online che maggiormente l'appassionava era *World of Warcraft*. In questo gioco aveva preso in mano un piccolo esercito e utilizzando le tattiche imparate alla scuola ufficiali, era riuscito a potenziarlo fino a essere uno dei più forti.

La passione per i giochi di ruolo non deve far passare l'idea di un giovane chiuso su stesso. Anzi, grazie alla sua affabilità e alla sua estroversione stabiliva facilmente relazioni con altre persone e aveva una nutrita cerchia di amici costruita grazie a contatti nati nel mondo analogico, come pure nel mondo digitale proprio grazie ai giochi di ruolo e in particolare a *World of Warcraft*.

Damiano rappresentava a tutti gli effetti il fulcro della cerchia e cercava sempre di consigliare e aiutare i suoi amici a risolvere i problemi della vita che gli venivano confidati.

Gli eventi di quella tragica notte di carnevale hanno suscitato una forte emozione non solo nel Cantone, ma in tutto il paese. Innumerevoli espressioni di solidarietà sono pervenute alla famiglia. La sua tragica scomparsa ha lasciato i suoi amici costernati e disorientati; venuto a mancare il loro leader si sono dispersi e ognuno ha preso la sua strada. La morte di Damiano aveva gettato tutta la famiglia in un indescrivibile sconforto. Fu proprio in una simile situazione che un mio caro amico, vedendomi molto abbattuto, mi ha proposto di creare una fondazione in sua memoria. Mi è sembrata subito una buona idea per rendere un pochino meno assurda la sua scomparsa e darle una parvenza di senso. Al contempo, una fondazione offriva l'opportunità per fare del bene cercando di sensibilizzare i giovani sul tema della violenza. L'idea di fondo è stata quella di un'educazione alla non-violenza al fine di permettere a ogni giovane che esce di casa di tornare a casa dai propri genitori e di evitare il ripetersi di simili tragedie.

Negli statuti della fondazione si precisa che questa deve onorare la memoria di Damiano, occuparsi di prevenzione della violenza giovanile e aiutare le vittime e le loro famiglie. Per raggiungere questi obiettivi oltre ai progetti di sensibilizzazione nostri e di altre associazioni, diamo ascolto e sostegno alle vittime di violenza e ai loro familiari quando veniamo contattati. Molte volte basta loro parlare con qualcuno che capisca la situazione e il dolore che provano e in altri casi è stato utile consigliarli e indirizzarli verso gli enti preposti all'aiuto più idonei ad ogni singolo caso.

La fondazione ha preso accordi di collaborazione in tal senso con l'ordine degli avvocati e l'associazione degli psicologi per un primo incontro con le vittime.

In poco tempo la fondazione ha ricevuto da privati, da associazioni varie e dalla famiglia i fondi necessari per coprire i costi delle attività. In seguito, grazie alla vendita all'asta di un'auto Bugatti Brescia del 1925, ripescata dal Verbano nel 2009, e a un cospicuo lascito, il capitale della fondazione si è ulteriormente consolidato.

Dopo aver costituito il primo consiglio di fondazione, si è dato avvio alla creazione e all'implementazione dei primi progetti di prevenzione. La scuola è stata da subito individuata come bacino ideale per raggiungere il maggior numero di giovani. Abbiamo pensato subito alle scuole di tutti i livelli, focalizzandoci però in particolar modo sulle scuole medie. Questo perché abbiamo ritenuto che gli allievi siano nella fascia d'età più a rischio e quindi le nostre attività di prevenzione avrebbero potuto avere maggior beneficio.

Naturalmente col trascorrere del tempo l'emozione per l'accaduto è andata calando e di conseguenza anche le entrate delle donazioni, ciò purtroppo pone dei limiti finanziari ai nostri interventi.

I principali progetti

L'idea di un primo progetto è venuta da Andrea Olgiati, un amico di Damiano, che a quel tempo aveva appena terminato la scuola di fumettista. In collaborazione con Daniele dell'Agnola, docente di narrazione, teatro, letteratura per l'infanzia e didattica dell'italiano presso il DFA/ASP della SUPSI, Andrea si è messo al lavoro e ha creato un fumetto intitolato "K", indirizzato ad allieve e allievi delle scuole medie del Cantone e affiancato da una scheda di lavoro per il personale docente. Le copie stampate furono 10'000 e si pensava a una distribuzione gratuita alle classi che ne avrebbero fatto richiesta. Purtroppo, l'esito ottenuto non ha soddisfatto le aspettative, probabilmente abbiamo al contempo sopravvalutato l'importanza e l'impatto del fumetto e sottovalutato il carico di lavoro imposto alle scuole da un programma già molto pieno. Abbiamo quindi dovuto ingegnarci a trovare altri canali per la diffusione, per esempio come regalo da parte dei comuni alle ceremonie per i diciottenni. Al momento sono ancora disponibili alcune migliaia di copie.

Miglior sorte ha avuto il concorso di disegno "Per Un Carnevale Divertente Per Tutti". Il bando di concorso è stato distribuito a tutte le scuole medie del

Ticino grazie alla preziosa collaborazione del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) del Cantone. I docenti di educazione visiva avevano la possibilità di proporre agli allievi di creare un disegno/manifesto e uno slogan contro la violenza a carnevale.

Per i migliori c'erano premi in denaro, primo, secondo, terzo e classe meritevole, inoltre il vincitore aveva l'onore di vedere la sua opera stampata in migliaia di manifesti che venivano esposti a tutti i carnevali della Svizzera Italiana, in tutte le scuole, sui treni Tilo e per alcune edizioni anche sulla cartellonistica stradale.

L'iniziativa è stata promossa fino al 2021; dopo una dozzina d'anni il Consiglio di Fondazione ha deciso di sospenderla visti il continuo calo di adesioni e i problemi organizzativi interni alla fondazione.

Un'altra importante iniziativa proposta dalla fondazione è stata una campagna di sensibilizzazione alla non-violenta portata avanti grazie alla collaborazione di numerosi giovani ticinesi che hanno avuto successo in ambito sportivo e dello spettacolo. Dei manifesti contenenti i loro slogan contro la violenza, sono stati realizzati, stampati e in seguito distribuiti a scuole e ambienti frequentati da giovani.

La fondazione non si è però limitata a proporre progetti, ma ha pure sostenuto e sostiene tuttora altri enti o associazioni che perseguono iniziative meritevoli allineate con i nostri obiettivi, sia piccoli eventi come concerti o teatri, sia progetti più grandi e onerosi.

Una delle prime collaborazioni è stata con la Fondazione IdéeSport per "MidnightSports". Si tratta di un evento che prevede al sabato l'apertura delle palestre ai giovani. Si offre loro in questo modo la possibilità di svolgere liberamente attività sportive o anche solo di incontrarsi in un ambiente sicuro e protetto, senza però la presenza di adulti. Le serate sono infatti gestite da altri giovani poco più che loro coetanei, con la funzione di coach e senior coach. Proprio nella formazione a questa mansione si è impegnata la fondazione fin dall'inizio. Trovammo subito interessante l'idea e ci piacque molto perché non venivano ingaggiati solo ragazzi "bravi", ma anche quelli più vivaci a cui veniva data una certa responsabilità, che li portava così a sentirsi valorizzati.

Un aiuto importante è stato offerto anche ad alcuni progetti con giovani operatori di prossimità, in particolare a Lugano il progetto "the VAN" e il progetto "Prometheus" nel Basso Malcantone. Si tratta di progetti che con l'uso di mezzi di trasporto, un furgone e un camper, girano per le strade di sera e

di notte avvicinando i giovani nei vari muretti in cui sono soliti radunarsi, offrono loro una bibita o una merenda e quelli in situazione più disperata e a rischio di marginalizzazione o già oltre, vengono ascoltati ed eventualmente, se non sono in grado di farlo autonomamente, aiutati ad aiutarsi. Il primo dei due progetti, una decina di anni orsono era destinato a chiudere a causa di difficoltà finanziarie. Siccome ritenevamo che tale servizio fosse molto importante per i giovani, decidemmo di sostenerlo sull'arco di alcuni anni con un notevole impegno finanziario per impedirne la soppressione.

Il nostro ultimo progetto importante è stato la realizzazione del cortometraggio *La Violenza Senza Maschera*, proposto e realizzato dal regista ticinese Marco Bitonti, che abbiamo finanziato in maniera importante in collaborazione con il Dipartimento della Sanità e della Socialità (DSS) del Cantone, la polizia di Zurigo e altri sostenitori. Il cortometraggio è stato pure visionato dal DECS che ha dato l'autorizzazione alle sedi scolastiche per presentarlo alle classi.

La stesura del copione è stata fatta in sinergia con lo sceneggiatore. A lui sono state fornite personalmente tutte le informazioni sulla personalità di Damiano e tutti i documenti processuali. Questo materiale gli ha permesso di trarre la trama del cortometraggio.

Le scene del film non sono volutamente riferite al periodo di carnevale. Questo lo rende fruibile in tutte le situazioni in cui possono trovarsi i giovani di qualsiasi regione o Paese, però la maggior parte delle scene rispecchia fedelmente gli avvenimenti. Marco Bitonti è riuscito a sintetizzare nel breve tempo di 36 minuti tutti gli aspetti più importanti della vicenda, e a mettere in luce tutta la tragicità dei fatti sotto ogni aspetto, della vittima, degli aggressori e delle famiglie di entrambe le parti.

In tutte le occasioni in cui ho avuto modo di presentarlo ad allievi o docenti, ho percepito una grande emozione: è un film che colpisce profondamente, specialmente se accompagnato da qualcuno coinvolto, in questi casi dal sottoscritto.

Una visione è stata offerta al collegio dei docenti della scuola media di Pregassona: loro hanno suggerito che sia opportuno mostrarlo solo a partire dalle terze medie a causa del forte impatto emotivo che la visione comporta. Questo è comunque a discrezione delle varie sedi.

Al momento è fruibile solo sul sito di Castellinaria (castellinaria.ch) o se presentato da un rappresentante della fondazione, fra qualche mese sarà li-

bero dai vincoli dei vari festival e lo sarà sulle piattaforme online.

I docenti che desiderano mostrarlo agli allievi con la mia presenza o quella di un altro membro del Consiglio della Fondazione, possono rivolgersi direttamente alla fondazione.

Accanto a questi progetti, un nostro impegno importante è l'incontro con le classi. Finora questi si sono svolti principalmente con la presenza del sottoscritto, e sono stati organizzati sia dalle varie sedi scolastiche come pure dagli studenti stessi in occasione di giornate autogestite. In questi incontri, viene semplicemente raccontata la storia di Damiano e a detta anche dei docenti presenti, i ragazzi restano sempre molto colpiti da quanto sentono. Questo grazie alla loro empatia, come pure alla presenza del sottoscritto, coinvolto in prima persona come padre della vittima.

Durante uno degli incontri con le classi svolti alla scuola media di Pregassona, grazie all'ottima collaborazione con la direzione, è stata registrata una puntata della trasmissione televisiva “Insieme/Miteinand/Ensemble” (<https://www.rsi.ch/play/tv/programma/insieme?id=703737>) della SRG SSR, vetrina di presentazione di varie associazioni svizzere impegnate in progetti di solidarietà verso l'altro o l'ambiente in cui viviamo con il fine di migliorare il mondo in cui viviamo. La puntata relativa alla fondazione è reperibile su Play RSI al seguente link: <https://www.rsi.ch/play/tv/insieme/video/fondazione-damiano-tamagni?urn=urn:rsi:video:2162581>.

ISSN 2813-3420 (print)
ISSN 2813-3439 (online)
ISBN 979-12-81824-16-4 (print)
ISBN 979-12-81824-18-8 (online PDF)

