

LA REPUBBLICA DEMOCRATICA DEL CONGO

Conflitti e problematiche socio-territoriali

a cura di

Francesco De Pascale, Luca Jourdan, Kalenge Nguvulu Chris



IL Sileno
Edizioni

OPEN ACCESS 
PEER-REVIEWED SERIES

Geographies
of the
Anthropocene



Geographies of the Anthropocene

OPEN
ACCESS



PEER-REVIEWED
SERIES

ISSN 2611-3171

Geographies of the Anthropocene

Open Access and Peer-Reviewed book series
ISSN 2611 - 3171

Editor-In-Chief: Francesco De Pascale (Laboratory of Cartography and Neogeography, Department of Languages and Educational Sciences, University of Calabria, Italy / CNR-IRPI, Cosenza, Italy).

Co-Editors: Marcello Bernardo (Laboratory of Cartography and Neogeography, Department of Languages and Educational Sciences, University of Calabria, Italy); Charles Travis (Center for Environmental Humanities, Trinity College Dublin).

Editorial Board: Andrea Cerase (INGV Tsunami Alert Center, Italy; Department of Social Sciences and Economics, Sapienza University of Rome, Italy), Valeria Dattilo (University of Calabria, Italy), *Chair*, Dante Di Matteo (“G. d’Annunzio” University of Chieti-Pescara, Italy); Jonathan Gómez Cantero (University of Alicante, Spain; Young Scientists Club, IAPG), Nguvulu Chris Kalenge (University School for Advanced Studies IUSS Pavia, Italy), Battista Liserre (Aix-Marseille University, Campus ESSCA, France), Alessandra Magagna (University of Turin, Italy), Carmine Vacca (CNR-ISMAR, Venice, Italy).

International Scientific Board: Marie-Theres Albert (UNESCO Chair in Heritage Studies, University of Cottbus-Senftenberg, Germany), David Alexander (University College London, England), Loredana Antronico (CNR – Research Institute for Geo-Hydrological Protection, Cosenza, Italy), Lina Maria Calandra (University of L’Aquila, Italy); Salvatore Cannizzaro (University of Catania, Italy), Fabio Carnelli (University of Milano-Bicocca,

Italy); Carlo Colloca (University of Catania, Italy), Roberto Coscarelli (CNR – Research Institute for Geo-Hydrological Protection, Cosenza, Italy), Sebastiano D’Amico (University of Malta, Malta; Vice-President of European Seismological Commission), Armida de La Garza (University College Cork, Ireland), Elena Dell’Agnese (University of Milano-Bicocca, Italy; Vice President of IGU), Piero Farabollini (University of Camerino, Italy), Giuseppe Forino (University of Newcastle, Australia), Cristiano Giorda (University of Turin, Italy), Giovanni Gugg (University of Naples “Federico II”, Italy, University of Nice Sophia Antipolis, France), Luca Jourdan (University of Bologna, Italy), Fausto Marincioni (Marche Polytechnic University, Italy), Cary J. Mock (University of South Carolina, U.S.A.; Member of IGU Commission on Hazard and Risk), Francesco Muto (University of Calabria, Italy), Gilberto Pambianchi (University of Camerino, Italy; President of the Italian Association of Physical Geography and Geomorphology), Silvia Peppoloni (Istituto Nazionale di Geofisica e Vulcanologia, Italy; Secretary General of IAPG; Councillor of IUGS), Isabel Maria Cogumbreiro Estrela Rego (University of the Azores, Portugal), Andrea Riggio (University of Cassino and Southern Lazio, Italy; President of the Association of Italian Geographers), Bruno Vecchio (University of Florence, Italy), Masumi Zaiki (Seikei University, Japan; Secretary of IGU Commission on Hazard and Risk).

Editorial Assistant, Graphic Project and Layout Design: Franco A. Bilotta;

Website: www.ilsileno.it/geographiesoftheanthropocene;

The book series “Geographies of the Anthropocene” edited by Association for Scientific Promotion “Il Sileno” (Il Sileno Edizioni), in collaboration with the Laboratory of Cartography and Neogeography of the Department of Languages and Educational Sciences at the University of Calabria (Italy), will discuss the new processes of the Anthropocene epoch through the various worldviews of geoscientists and humanists, intersecting disciplines of Geosciences, Geography, Geoethics, Philosophy, Socio-Anthropology, Sociology of Environment and Territory, Psychology, Economics, Environmental Humanities and cognate disciplines.

Geoethics focuses on how scientists (natural and social), arts and humanities scholars working in tandem can become more aware of their ethical responsibilities to guide society on matters related to public safety in the face of natural hazards, sustainable use of resources, climate change and protection of the environment. Furthermore, the integrated and multiple perspectives of the Environmental Humanities, can help to more fully understand the cultures of, and the cultures which frame the Anthropocene. Indeed, the focus of Geoethics and Environmental Humanities research, that is, the analysis of the way humans think and act for the purpose of advising and suggesting appropriate behaviors where human activities interact with the geosphere, is dialectically linked to the complex concept of Anthropocene.

The book series “Geographies of the Anthropocene” publishes online volumes, both collective volumes and monographs, which are set in the perspective of providing reflections, work materials and experimentation in the fields of research and education about the new geographies of the Anthropocene.

“Geographies of the Anthropocene” encourages proposals that address one or more themes, including case studies, but welcome all volumes related to the interdisciplinary context of the Anthropocene.

Published volumes are subject to a review process (**double blind peer review**) to ensure their scientific rigor.

The volume proposals can be presented in English, Italian, French or Spanish.

The choice of digital Open Access format is coherent with the flexible structure of the series, in order to facilitate the direct accessibility and usability by both authors and readers.

LA REPUBBLICA DEMOCRATICA DEL CONGO

Conflitti e problematiche socio-territoriali

A cura di

Francesco De Pascale

Luca Jourdan

Kalenge Nguvulu Chris

IL Sileno
Edizioni



“La Repubblica Democratica del Congo: conflitti e problematiche socio-territoriali”, a cura di
Francesco De Pascale, Luca Jourdan, Kalenge Nguvulu Chris
è un volume della collana scientifica “Geographies of the Anthropocene”,
ISSN 2611-3171,
edita dall’Associazione Scientifico-Culturale “Il Sileno”
(Il Sileno Edizioni)

In copertina e retrocopertina: Giovani soldati nella RDC. Fonte: Luca Jourdan.

Copyright © 2018 by Il Sileno Edizioni
Associazione Scientifico - Culturale "Il Sileno", C.F. 98064830783.
Via Pietro Bucci, Università della Calabria, 87036 - Rende (CS), Italy.

Publicato con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia (CC-BY-NC-ND 3.0 IT)



L’opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d’autore. L’Utente nel momento in cui effettua il download dell’opera accetta tutte le condizioni della licenza d’uso dell’opera previste e comunicate sul sito <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

www.ilsileno.it/geographiesoftheanthropocene

ISBN 978-88-943275-0-2

Prima edizione: marzo 2018

INDICE

Introduzione *Pag. 10*

Sezione I

Alle radici del conflitto

1. Terra, cittadinanza ed etnia: il preludio delle “guerre del Congo”

Anna Caltabiano *Pag. 19*

2. Il Congo orientale: confini, storia e politica. Appunti per una ricerca

Isabella Soi *Pag. 36*

3. La questione del mancato riconoscimento durante le guerre della Repubblica Democratica del Congo

Valeria Dattilo *Pag. 50*

4. L’esercito nazionale congolese. Problemi di ieri, problemi di oggi

Luca Jourdan *Pag. 67*

Sezione II

Società e ambiente fra guerra e crisi politica

5. Analisi degli impatti degli spostamenti interni forzati sulle Capacità (*Capability*) degli sfollati congolesi

Kalenge Nguvulu Chris, Angela Lupia Palmieri *Pag. 84*

6. Marginalità giovanile e proliferazione delle milizie.
Rappresentazioni e riproduzione della violenza nel Nord Kivu

Luca Jourdan *Pag. 99*

7. Affrontare la sfida geoetica sulla sicurezza ambientale in aree post-conflitto: il caso-studio della Repubblica Democratica del Congo

Francesco De Pascale, Kalenge Nguvulu Chris, Marcello Bernardo
Pag. 113

8. Disuguaglianze spaziali e pratiche di sostenibilità: un'analisi socio-territoriale dell'architettura nella Repubblica Democratica del Congo, nel Sahara occidentale e nel Burkina Faso

Carlo Colloca *Pag. 129*

9. L'emergere della complessità e i limiti dell'approccio internazionale nella Repubblica Democratica del Congo

Alessandro Soggiu

Pag. 153

Sezione III

Infanzie

10. Con gli occhi dei bambini. Infanzia e diritti

Francesca Marone

Pag. 176

11. Maturare la consapevolezza delle dinamiche della guerra e della situazione geopolitica in Africa: l'esperienza di un laboratorio interculturale a scuola partendo dalla lettura del libro "Nel cuore della guerra" di Chris Kalenge.

Emanuele Cartella

Pag. 195

Conclusioni

Pag. 212

Gli Autori

Pag. 217

10. Con gli occhi dei bambini. Infanzia e diritti

Francesca Marone¹

Ci sono cose da fare ogni giorno: lavarsi, studiare, giocare, preparare la tavola, a mezzogiorno.

Ci sono cose da fare di notte: chiudere gli occhi, dormire, avere sogni da sognare, orecchie per non sentire.

Ci sono cose da non fare mai, né di giorno né di notte, né per mare né per terra: per esempio, la guerra.

G. Rodari, Promemoria

Abstract

Nella Repubblica Democratica del Congo si consuma da anni nel silenzio e nell'indifferenza diffusi una grave crisi umanitaria che coinvolge migliaia di bambini privati dei diritti fondamentali.

Tale emergenza richiede un decisivo e sollecito intervento integrato, che vede nell'attenzione alla dimensione pedagogica un aspetto importante per fronteggiare le emergenze sociali, ma anche la globalizzazione e il fondamentalismo religioso, soprattutto laddove l'identità dei soggetti è maggiormente influenzabile da fattori economici e politici di portata planetaria e disancorata da principi etici.

La proposta è quella di un'educazione che emancipa, volta alla crescita democratica del paese attraverso lo sviluppo di una coscienza critica come pure delle capacità dei suoi abitanti; un sistema scolastico che li prepari ad essere autosufficienti, a realizzare opportunità per se stessi e per gli altri, con una visione progettuale basata sulla solidarietà e le comunità di pratica, finalizzata al rinnovamento sociale e al progresso economico della nazione estremamente ricca dal punto di vista geologico-minerario (aspetto quest'ultimo che continua a destare gli appetiti internazionali).

Per fare ciò è necessario adottare una prospettiva transnazionale così da sensibilizzare l'opinione pubblica e i giovani su ciò che accade in Africa così come in Occidente, attraverso testimonianze e narrazioni da diffondere in ambito educativo e formativo al fine di opporre alla disumanizzazione

¹ Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Napoli "Federico II", Via Porta di Massa 1, 80133, Napoli; e-mail: fmarone@unina.it.

dell'altro/a, delle opzioni umanizzanti accessibili a tutti in questa battaglia per i diritti dei più fragili, i bambini.

In tal senso, va attribuito alla riflessione pedagogica il ruolo di dispositivo critico, indispensabile per connotare di senso nuove relazioni tra soggetti e culture, preservando altresì l'autonomia di ciascuna identità con l'accordare a tutte pari dignità, sia dal punto di vista storico-culturale sia nazionale, affinché lo sviluppo umano avvenga in sintonia con una autentica cultura di pace.

Parole chiave: infanzia violata, pedagogia interculturale, educazione, genere, humanities

1. Bambini in un paese in guerra

Dalla fine degli anni Ottanta ad oggi, la Repubblica Democratica del Congo è stata funestata da una grave crisi umanitaria generata dalla guerra civile, un conflitto che non accenna a fermarsi.

Le violenze e i massacri avvengono quotidianamente e maggiormente esposte sono le fasce più deboli della popolazione: anziani, donne e bambini. Si tratta di un meccanismo instaurato deliberatamente per creare disordini e non permettere un cambiamento a livello politico, andando a nuove elezioni.

Più di quattro milioni dal 1998 ad oggi le vittime di questa catastrofe: dirette, a causa di scontri e massacri, e indirette, decimate dalla fame e dalle malattie; tra queste, tanti sono i bambini.

Decenni di dittatura e di guerra civile hanno portato allo sfruttamento irreversibile e indiscriminato delle risorse esistenti e allo sfacelo delle istituzioni, non più in grado di assicurare ai cittadini i servizi sociali e l'assistenza di base. Lo Stato non riesce a supportare le famiglie che ormai allo stremo, nell'illusione di migliorare la loro situazione, si sono allontanate dai centri rurali per affollare le città e, in particolare, la capitale Kinshasa, che non può più contenere un numero di abitanti così elevato (oltre dieci milioni di persone), se non in condizioni inadeguate: ammassati in quartieri disastriati che si arrampicano su per il reticolo di sobborghi fangosi e putridi, gli *slum* della Cité senza fogne né luce (Santovecchi, 2011).

In tale contesto urbano la miseria regna sovrana con una crescita esponenziale di frange di persone ai margini della società. In questa cerchia di disperati che si aggirano per le baraccopoli cittadine, i bambini di strada costituiscono una vera e propria emergenza: orfani di guerra, bambini

soldato², ragazzi allontanati dalle famiglie non in grado di sfamarli, a cui si aggiungono quelli accusati di stregoneria, di possessione demoniaca e di ogni altra sorta di maleficio. Quest'ultimo fenomeno, dagli anni Novanta in poi, appare sempre più drammatico e difficile da sradicare.

Nella sola Kinshasa si stimano circa ventitremila bambini additati e tacciati di provocare le sciagure più atroci con la sola forza del pensiero (de Boeck, 2000).

Li chiamano anche *enfants sorciers*, bersaglio di una psicosi collettiva e imputabili più frequentemente quando manifestano delle differenze nel corpo, negli atteggiamenti o nella psiche. Essi diventano il sintomo della famiglia e della comunità che perciò va debellato.

La loro colpa è quella di vivere ai margini, spesso malati, traumatizzati, magari affetti da disturbi del comportamento, da epilessia oppure da albinismo, nati da parti gemellari, disabili o semplicemente con gli occhi arrossati: sono i figli maledetti del Congo. Bambini a perdere della cui scomparsa non s'indigna nessuno e che vanno a rimpinguare i mercati della violenza e del contrabbando di corpi, banditi dalle loro stesse famiglie e comunità, sotto l'influsso di predicatori ed esorcisti che proliferano nelle baraccopoli con l'obiettivo di mettere a segno un business fortemente redditizio, sfruttando la disperazione dei tanti che si affidano ad esorcismi e malocchio per migliorare la propria condizione di vita.

L'essere posseduti da un qualche maleficio è una calunnia a cui è difficile sottrarsi, dimostrando la propria innocenza; purtroppo, questi bambini finiscono per incarnare l'insensata necessità di un capro espiatorio da parte degli adulti: a loro vengono imputate le piccole o grandi sventure quotidiane. Cacciati da casa e raminghi, sempre più convinti di essere posseduti dagli spiriti maligni e in possesso di poteri malvagi, incattiviti e aggressivi, si radunano in bande rissose. Vivono braccati con l'incubo di essere torturati, strangolati, uccisi; oggetto di ogni tipo di abuso una volta affidati a imbonitori o stregoni prezzolati, esponenti delle diverse chiese apocalittiche e sette religiose proliferatesi dopo l'esodo rurale dovuto alle difficoltà economiche e agli effetti devastanti della guerra civile. Non di rado si assiste a scene di violenza che vedono protagonisti presunti ministri del culto nei confronti di minori che nessuno tutela, accusati a vario titolo e sottoposti a torture di ogni tipo per essere esorcizzati e poi, se sopravvivono

² Secondo la definizione dell'UNICEF, un bambino soldato è una persona sotto i 18 anni di età, che fa parte di qualunque forza armata o gruppo armato, regolare o irregolare che sia, a qualsiasi titolo - tra cui i combattenti, i cuochi, facchini, messaggeri e chiunque si accompagni a tali gruppi, diversi dai membri della propria famiglia. La definizione comprende anche le ragazze reclutate per fini sessuali e per matrimoni forzati.

e si ritiene che abbiano espulso il demonio, restituiti alle loro famiglie (Santovecchi, 2011).

La cultura del soprannaturale è parte integrante della vita delle popolazioni africane: una dimensione mitica di cui sono intessute le tradizioni di quel continente.

Tuttavia, la questione dei bambini stregoni è per certi versi inedita, aggiungendo al portato secolare, elementi di complessità e contraddizioni estreme. Basti pensare che quella degli *ndochi*, così vengono chiamati i presunti fautori di disgrazie, è anche un'autodefinizione giovanile oltre che una reazione insensata degli adulti alla miseria. In tal senso, i perfidi piccoli stregoni non sono semplici vittime, ma attori sociali pericolosi e riconosciuti, anche da se stessi, nel loro potere distruttivo, operando un ribaltamento della loro condizione da perseguitati a persecutori: un ruolo che può tornare comodo nelle situazioni di abbandono e di estremo pericolo in cui tanti di loro si trovano.

Altro dato significativo è il venir meno delle funzioni parentali e l'allentarsi della rete familiare. Negli ultimi anni, a causa dei genocidi, dei lutti e delle separazioni causati dalle guerre, i legami familiari si sono affievoliti, saltano i ruoli dei diversi componenti e le figure dei nonni e degli anziani non ricoprono più l'antico ruolo: tradizionale punto di riferimento nella cultura africana, perdono di consistenza e solidità o addirittura scompaiono.

Senza dire che una donna rimasta vedova, per esempio, ha difficoltà a risposarsi e ad essere accettata in una nuova compagine familiare se ha dei figli al seguito e, quindi, sbarazzarsene, affidandoli alla strada, diventa l'unica soluzione possibile.

La deparentalizzazione coincide con un'assenza di responsabilità degli adulti nei confronti dei più giovani, finanche dei propri figli e nipoti, rompendo il patto tra le generazioni il cui mandato principale è preservare la stirpe dall'indifferenziazione, dall'assenza di limiti e, dunque, dall'onnipotenza e dalla barbarie attraverso il riconoscimento reciproco di diritti e doveri, di debiti e doni.

Altrettanto composito è il fenomeno dei bambini soldato, sia come tipologia, sia rispetto al coinvolgimento territoriale, sia sul piano del destino personale (Luppi, 2016, p. 144). Spinti o manipolati dagli adulti, protagonisti pervasi da un sentimento di riparazione, vittime e carnefici, "dalle storie di vita dei giovani combattenti emergono molteplici orizzonti di senso, talvolta contrastanti" (Jourdan, 2010, pp. 165-166).

D'altra parte, se la Convenzione ONU sui diritti dei bambini impone a livello internazionale una riflessione universale sui diritti dei minori, va anche sottolineato che l'esperienza dell'infanzia africana è diversa da quella

che si declina nel mondo occidentale, il che rende differente anche le relazioni tra adulti e bambini e l'attribuzione e la ripartizione delle mansioni lavorative in casa come nei campi e nelle miniere, volta per lo più a integrare i magri introiti familiari (Luppi, 2016, p. 150).

Senza tralasciare il fatto che, se è vero che le cooptazioni di bambine e bambini negli eserciti governativi e nelle milizie ribelli non sono consensuali, ma spesso caratterizzate da pressioni psicologiche, costrizioni fisiche, promesse di protezione alle famiglie o di natura fideistica, molto forti sono le motivazioni individuali, psicologiche e socioculturali: la povertà, la paura, il bisogno di riscatto, la dissoluzione dei legami familiari, il fanatismo religioso, il senso dell'onore. Imbracciare le armi, consente a questi ragazzi di avere un ruolo nella società, di resistere e poter ribaltare la propria posizione di svantaggiati, di non sentirsi vittime, ma attori nel faticoso e drammatico processo di trasformazione del loro paese: per molti di loro sembra non esserci altra possibilità.

Non bisogna dimenticare, poi, che l'iniziazione alla guerra sovente passa per la rottura dei vincoli con il proprio villaggio o la propria famiglia fino al punto di essere spinti a distruggerli o ad ucciderli per non venire a propria volta eliminati.

Simili esistenze, dominate dalla precarietà costante, dal sovvertimento del senso dell'ordinario, dalla perdita di certezze, si perdono nel cortocircuito di un immaginario senza simbolico che si concretizza in una violenza cieca sotto la spinta di un desiderio che non conosce limiti, come in un registro onirico delirante (Beneduce, 2008, p. 182).

Tutto ciò si intreccia con i discorsi della politica, con i codici morali e religiosi che legittimano certi tipi di comportamento, con la contaminazione tra i linguaggi burocratici-professionali e le tradizioni impregnate di superstizioni (Beneduce, 2008, p. 185).

Tali elementi di complessità si palesano nei loro aspetti ambigui e contraddittori quando, per esempio, grazie alla cooperazione internazionale i bambini-soldato godono di aiuti umanitari, mentre ai loro coetanei che non hanno partecipato alla guerra, ma l'hanno subita, queste stesse risorse non vengono offerte (Jourdan, 2011, p. 24). Un paradosso che deve farci riflettere sull'impossibilità di dare definizioni univoche che, formulate sulla base di costrutti occidentali, rischiano di rivelarsi superficiali e fallaci.

Bisogna assumere un atteggiamento non dogmatico e non essenzialista, vale a dire mettere in discussione le categorie sociali, economiche, culturali, etiche con cui si pensano e si raccontano l'Africa e i suoi abitanti. Infatti, è impressionante come risultino etnocentrici, sbilanciati e parziali alcuni termini, come per esempio "inclusione" e "integrazione" che, invece, rivestono diversi significati, a seconda della prospettiva assunta. La

decostruzione di questi concetti permette di fare i conti con i pregiudizi e gli stereotipi insiti nella cultura di chi fa ricerca, ma anche con le emozioni e gli affetti che l'incontro interculturale sollecita.

2. Diritti negati e differenze di genere

Il numero dei bambini e delle bambine di strada, alcuni sieropositivi, malati di scabbia o di lebbra, malnutriti, è difficilmente quantificabile e varia a seconda delle analisi (nella sola capitale secondo l'Unicef sarebbero 13.800).

Dormono dove si sentono al sicuro: nei cartoni, tra i rifiuti, nei cimiteri, in fuga perenne da tutto; si sostengono sniffando colle e vernici, con gli psicofarmaci e l'alcool a poco prezzo. Durante le retate delle milizie subiscono spaventose violenze e, sempre più spesso, anche ad opera degli stessi civili che, esasperati dalla miseria, vedono in loro un mero fenomeno criminale.

Purtroppo, grazie alla guerra, alla povertà e alla superstizione tale numero è destinato ad aumentare, nonostante la loro condizione elevi di molto il tasso di mortalità infantile (Santovecchi, 2011).

Un'orda che si aggira famelica, sopravvivendo di piccoli lavori nei mercati, di elemosina e furtarelli, attività illegali e altri espedienti, finendo con l'avere problemi giudiziari oppure lavorando nelle miniere. Nella Repubblica Democratica del Congo, secondo un rapporto pubblicato da Amnesty International e da Afrewatch (2016), migliaia sono i bambini sfruttati nel lavoro nero, costretti a sfacchinare nelle miniere di cobalto, scavando la terra per estrarre il minerale prezioso utilizzato per fabbricare le batterie di telefonini, smartphone, pc e altri dispositivi elettronici portatili in tutto il globo. I minori sono impiegati in condizioni estreme, senza alcuna salvaguardia della loro persona e dei loro diritti con turni massacranti, esposti alle intemperie, a fianco degli adulti (UNICEF, 2013). Lavano e ordinano il minerale prima che sia venduto alle ricche società multinazionali, quest'ultime consapevoli e incuranti del tipo di catena di approvvigionamento utilizzata.

La loro età è variabile, a volte sono undicenni, oppure di otto e sette anni, in alcuni casi ci sono testimonianze, come riportato da Sky News Australia, addirittura di bambini di quattro anni a lavoro nei tunnel pericolanti delle miniere coi sacchi caricati sulle spalle³.

³ Il reportage è disponibile su YouTube all'indirizzo <https://youtu.be/JcJ8me22NVs>. Particolarmente interessante sul tema è anche il documentario "Voci dal buio" (IT, 2009)

Sebbene i bambini, maschi e femmine, lavorino in modo indipendente, rivendendo i minerali ai commercianti, che a loro volta li smerciano a cifre superiori, comunque in quanto sottopagati sono sottoposti allo sfruttamento e al ricatto degli adulti, incluse le forze di polizia a cui devono pagare una sorta di tangente per agire indisturbati.

Le grandi società di elettronica, incuranti, fanno finta di niente e il governo di Kinshasa si trincerava dietro l'alibi di presidiare con difficoltà un territorio vittima di una guerra commerciale globale.

La Repubblica democratica del Congo partecipa alla Convenzione contro le peggiori forme di lavoro minorile redatta dall'Organizzazione Internazionale del Lavoro che richiede ai governi di adottare misure immediate ed efficaci per garantire il divieto e l'eliminazione di quei lavori che, per la loro natura e per le circostanze in cui sono svolti, potrebbero nuocere alla salute, alla sicurezza o alla morale dei bambini (ILO, 1999).

Le raccomandazioni dell'ILO forniscono orientamenti agli Stati parti sulla determinazione dei tipi di lavoro che possono danneggiare i minori, focalizzando l'attenzione: sul pericolo di esporli a violenze fisiche, psicologiche o sessuali; sui rischi sottoterra, sott'acqua, ad altezze pericolose o in spazi ristretti; sull'utilizzo di macchinari, attrezzature e strumenti pericolosi o che comportano la movimentazione manuale o il trasporto di carichi pesanti; sulla permanenza in ambienti malsani con agenti o sostanze pericolose, temperature rigide, livelli di rumore o vibrazioni dannose per la salute; sui tempi e i ritmi di lavoro (ILO, 2011, pp. 32-35).

Oro, diamanti, cobalto e legnami pregiati, di cui il Paese è ricchissimo, hanno reso questa zona dell'Africa una vera e propria polveriera e i conflitti che continuamente vi si accendono poco hanno a che vedere con le faide interetniche, ma sono sostenuti dai colossi e dalle pressioni delle economie internazionali.

Un altro aspetto allarmante, secondo alcune organizzazioni umanitarie come Medici senza Frontiere, sono le scarse condizioni igienico-sanitarie in cui questi bambini vivono, preda d'infezioni comuni come le malattie tropicali neglette, che in assenza di assistenza specifica possono rivelarsi letali. Le MTN sono un gruppo di malattie infettive croniche che, sebbene diverse dal punto di vista nosologico, formano un gruppo unico in quanto tutte sono decisamente associate alla povertà e proliferano in ambienti con scarse risorse, specialmente in aree tropicali, tendendo a coesistere

del giornalista Giuseppe Carrisi che mette a confronto il lavoro minorile nelle miniere congolese con quello a nero dei piccoli abitanti del quartiere di Barra ex polo industriale della città di Napoli; in tutti e due i casi si tratta di una lotta per la sopravvivenza dove c'è poco spazio per la libera scelta.

(Zammarchi, Bartoloni, 2014). Insieme all'HIV-AIDS, alla tubercolosi e alla malaria hanno un forte impatto nell'Africa sub-sahariana. La medicina attuale ne permetterebbe il controllo, la prevenzione e probabilmente l'eliminazione, utilizzando strategie efficaci, fattibili e con costi contenuti. Ciononostante, queste affezioni sono state per lungo tempo trascurate nell'agenda politica mondiale, e soltanto da poco ritornate all'attenzione degli organismi occidentali deputati alla salute dei cittadini, a causa dei nuovi scenari epidemiologici caratterizzati dalle migrazioni e dai viaggi internazionali.

Per quanto riguarda le bambine la situazione è doppiamente difficile: assumono maggiormente il peso del lavoro domestico, sono meno scolarizzate, sperimentano la schiavitù, gli stupri e le torture; spesso sono affette da HIV; quelle militarizzate oltre a combattere devono tenere il campo pulito, le divise in ordine, preparare da mangiare e soddisfare gli istinti sessuali dei soldati (Human Rights Watch, 2002).

Senza dire che la questione della violenza sessuale secondo alcune studiose è stata strumentalizzata da parte delle associazioni locali che le hanno trasformate in strumenti mediatici finalizzati alla raccolta di contributi umanitari, creando nuove forme di colonialismo e di dipendenza (Moufflet, 2008).

Ingrediente fondamentale nella genesi della violenza è la percezione dell'altro come di un essere non umano, come "oggetto parziale" che funziona da capro espiatorio dei sentimenti dissociati d'impotenza, rabbia e dolore dell'aggressore. In tale direzione ci sono buone probabilità che un individuo con un sistema di attaccamento danneggiato e una concomitante ferita narcisistica del Sé diventi un carnefice (De Zulueta, 1999).

Il processo cognitivo della disumanizzazione non è innato ma è rinforzato da fattori storici, culturali e ideologici. Non di rado nelle comunità patriarcali la vittima dello stupro è ritenuta responsabile della propria vittimizzazione, facilitando il transito verso la razionalizzazione e l'accettazione di altre forme di asservimento, assolte con la presunzione che è la donna in questione con i suoi comportamenti ad aver scelto o accettato la sua sorte (Barry, 1995). In tal modo la violenza viene spacciata per inevitabile e naturale, colpevolizzando la donna, provata non solo dall'abuso sessuale dell'uomo ma anche da un terrorismo psicologico nemmeno tanto invisibile. Il sessismo e i comportamenti violenti sono incoraggiati dall'oggettivazione: una forma di deumanizzazione che riduce l'individuo a cosa, a merce, per cui il suo valore non ha a che vedere con le competenze e le caratteristiche personali, ma risiede unicamente nella sua capacità di attrazione sessuale (Volpato, 2011). Da qui la necessità d'interrogarsi sui fattori che concorrono al manifestarsi di questa violenza simbolica,

mettendo in luce prescrizioni, valori e codici culturali sulla cui base vengono costruiti i ruoli di genere e, quindi, le varie immagini di femminilità e di mascolinità. Un riesame critico di quei modelli culturali giudicati come “universali” eppure, in realtà, fortemente condizionati da stereotipi androcentrici ed etnocentrici, può modificare lo sguardo e implementare il pensiero critico.

Nonostante leggi e convenzioni internazionali l’infanzia congolese appare una realtà senza diritti, invisibile all’umanità, cancellata dai media e sconosciuta alla maggioranza, spesso preda di criminali di ogni sorta e oggetto di scambio a livello internazionale, nell’incuria generale, incluso il traffico di minori per il mercato illegale delle adozioni⁴.

Più che di diritti astratti, emerge l’urgenza di una visione pragmatica e progettuale a livello transnazionale, relativa a ciò che è più utile per la realizzazione di progetti personali e comunitari: ovvero etica della responsabilità, universalità dei diritti, comunità e legame sociale, tutti aspetti imprescindibili che qualificano e orientano la dimensione democratica dei gruppi umani. Dal punto di vista pedagogico, il richiamo alla dimensione etica, e critica al tempo stesso, interpella il soggetto affinché partecipi attivamente alla formazione di una società nella quale l’universalità dei diritti della persona possa prevalere sul mero principio di cittadinanza, nella possibilità di emancipazione del soggetto-persona dalla sua situazione specifica verso valori universali – i diritti umani – inclusivi della cultura e del gruppo di appartenenza (Nanni, 2012, pp. 236-238; Spadafora, 2010, p. 39).

“Occorre una interpretazione pluridisciplinare e occorre anche quel passaggio dalla teoria alla prassi, così da permettere che la forbice tra i due obiettivi - il *comprendere* e il *realizzare* - si chiuda. Ma ciò richiede un chiaro ed organico programma di formazione - teoretica e pratica - che deve impegnare non solo gli studiosi, ma gli uomini tutti: si tratta in vero di un programma che entra esplicitamente negli obiettivi e nei metodi di quella che chiamiamo, oggi, *educazione permanente*, e che conduce, dunque, a prospettare un discorso pedagogico *dei* (e non soltanto *sui*) diritti umani” (Flores d’Arcais, 1990, p. 9).

Pertanto, quello dei diritti umani è un discorso eminentemente pedagogico che, in quanto responsabilità dei singoli ma facenti parte di una collettività, va ripensato criticamente per addivenire a quella “Civitas

⁴ Cfr. l’inchiesta a cura di Fabrizio Gatti sull’Espresso dell’8 luglio del 2016 a proposito di un presunto traffico di minori sottratti con l’inganno alle loro famiglie in Congo e adottati in Italia da genitori ignari delle gravissime irregolarità; irregolarità e casi sospetti su cui, ancora, non è stata fatta piena chiarezza da parte della CAI – Commissione Adozioni Internazionali e dal governo italiano.

gentium dove lo jus cosmopolitanum si sostituisce al diritto internazionale, rendendo così possibile un pieno accordo tra politica (la realtà esistenziale) e morale (la razionalità del dovere che impone la libertà o l'uguaglianza di tutti gli uomini)" (Flores d'Arcais, 1990, p. 12).

In tal senso nel novero dei diritti umani rientrerebbero non solo quelli che già sono tradotti nella oggettività della norma, ma anche quelli che rimangono ancora "a livello di "richiesta", e financo ai *possibili* che il futuro potrà rendere espliciti (ed anch'essi oggettivi)" (Flores d'Arcais, 1990, p. 13).

Diverse le questioni metodologiche inerenti a tale articolato programma pedagogico rivolto all'educazione permanente.

In Europa con la crisi dello strutturalismo e come filiazione diretta del postmodernismo, già negli anni Cinquanta ma in particolare sul crinale dei Settanta, si sviluppa quella teoria critica che si chiamerà "post-coloniale" e che si distingue per l'analisi dei rapporti tra l' "Occidente" e i mondi "altri", concentrandosi sui miti del colonialismo europeo, sul processo di "violenza epistemologica" che è a fondamento della marginalità coloniale, nella sua accezione spaziale, politica e culturale, in quanto (ri)scrittura da parte dell'Occidente dell'Altro/a, della Storia e del proprio ruolo in essa.

La *postcolonial-education* ha segnato un mutamento del paradigma educativo tradizionale i cui modelli esplicativi sono stati messi in crisi; essa è attraversata da istanze critiche e antirazziste, si pone in un'ottica sistemica e complessa, in quanto posa il suo sguardo sui dispositivi di dominio, sui processi di globalizzazione, sul ruolo che anche i sistemi educativi possono giocare nel produrre esclusione sociale e discriminazione a diversi livelli (dalla formazione all'accesso alle risorse) (Marone, 2012).

La prospettiva femminista postcoloniale riprende il tema della differenza, radicalizzandolo: da qui la necessità di svelare le origini culturali della discriminazione su base sessuale così come i particolari dell'oppressione nei confronti di un soggetto non solo femminile ma anche colonizzato, introducendo una critica permanente dei rapporti tra cultura e potere nei diversi paesi.

L'approccio di ricerca inedito rivolto a occuparsi della vita, delle tradizioni, dei nessi con il mondo maschile delle donne originarie di paesi ex-colonie di potenze occidentali, ha permesso a queste studiose sia di svelare i modi con cui il pensiero patriarcale storicamente e geograficamente ha esibito un dominio dell'uomo sulla donna sia, contemporaneamente, gli impliciti e le ambiguità delle posizioni femministe occidentali così da rileggere la tradizione con occhi completamente nuovi.

Una delle protagoniste più autorevoli in questo dibattito è Gayatri Chakravorty Spivak, filosofa statunitense di origini bengalesi che,

utilizzando la pratica della decostruzione, ha smascherato la pretesa universale dei sistemi patriarcale e coloniale-imperialista e le loro modalità di trasmissione del sapere. E l'ha fatto attraverso un discorso multidisciplinare che comprende la filosofia, la letteratura, la storia (in quanto espressioni della cultura dominante) che hanno raccontato l'alterità senza compiere un decentramento di prospettiva e omettere le voci subalterne, se non addirittura mercificato la marginalità. In un suo fortunato saggio, *Can the subaltern speak?*, ha definito la figura e la posizione del soggetto subalterno come chi è concausa della propria subordinazione, non per una tendenza masochistica ma per un'erronea rappresentazione di sé e dei rapporti sociali in cui è coinvolto: tale rappresentazione prodotta da altri in posizione di dominio e di vantaggio è stata poi interiorizzata dal soggetto che non ne riconosce l'estraneità (Spivak, 1988).

In tale direzione, contro la conformazione e l'esclusione, un ruolo centrale è assegnato all'educazione. Non una proposta tradizionale, fatta di pratiche coercitive come la memorizzazione dei testi o la trasmissione unilaterale dei desideri o degli intenti disciplinari dell'insegnante; ma un'educazione capace di affrontare le grandi questioni della mondializzazione e di preparare i giovani al futuro, rendendoli partecipi di un processo di trasformazione che li riguarda perché umani e che coinvolge tutti i popoli della terra (Spivak, 2002). La studiosa interpreta l'educazione come un lavoro continuo di critica e di decostruzione, invitando a sostituire al primato della conoscenza dell'Altro il primato dell'immaginazione. Solo così è possibile operare il passaggio da una sorta di cannibalismo epistemico alla possibilità di decentrarsi e farsi altro in una relazione non più segnata dal pregiudizio, ma all'insegna dell'accoglienza, dell'alterità e della trasformazione di sé, in un movimento che antepone il sentire al sapere e spinge l'individuo a superare sterili teorizzazioni che non hanno ricadute materiali nella pratica di avvicinamento alla diversità: un sentire che Spivak definisce come "amore morale" e che consente di uscire dalla logica binaria Noi/Altri.

3. A scuola di futuro

Contro la disumanizzazione dell'Altro, è importante il nesso tra desiderio e responsabilità, recuperando nei percorsi formativi, l'intelligenza delle emozioni da non considerare più come un disvalore, un segno di debolezza, magari proprio delle donne, seguendo un classico stereotipo, ma come parte fondamentale della vita della mente poiché sostiene la salute dell'intelletto e il benessere psico-sociale.

Il rischio di un “continuum genocida”, un filo rosso che collega la Shoah con le pulizie etniche avvenute nei Balcani o in Ruanda e le piccole pratiche di disumanizzazione esercitate nella nostra società nei confronti di coloro che appaiono diversi perché indigenti, immigrati, stranieri, senza fissa dimora, è fondato (Scheper-Hughes, 2005). La possibilità che nella normalità si scivoli verso la mostruosità, passando da un potenziale genocidio alla sua realizzazione è insita nella condizione umana. Ne consegue, l’importanza di vigilare e non perdere il contatto con se stessi e la propria umanità.

Per far questo è indispensabile investire sull’educazione, nella sua accezione più ampia di circuito di apprendimento permanente, finalizzata all’acquisizione di saperi, valori e strumenti funzionali ad una partecipazione attiva, critica, in grado di influire sulle culture e sui comportamenti sociali: liberare la mente e modificare lo sguardo rispetto ai pregiudizi, mediante la cura della sensibilità, dell’immaginario narrativo, dell’acume critico e della passione per la conoscenza (Nussbaum, 1999).

Accogliendo la logica meticcica (Amselle, 1990), che teorizza una “indistinzione originaria” dove nessuna cultura si presenta come pura ed esente da contaminazioni, la pedagogia cessa di essere “trasmissiva” per diventare “relazionale” e favorire l’apertura, il decentramento, la trasformazione, un processo di crescita individuale e una nuova nascita del senso civico, della solidarietà e della responsabilità, (Morin, 2001, p. 119).

Ne consegue la necessità di una didattica che abbia lo stesso carattere d’interculturalità, e cioè sia improntata a strategie di apprendimento finalizzate alla lotta agli stereotipi e ai pregiudizi, alla comunicazione attraverso la pragmatica del partire da sé e le metodologie narrative. In tal senso è utile il ricorso a una molteplicità di linguaggi in grado di combattere i rigidi schemi di rappresentazione: a quello narrativo va attribuito il ruolo principale nella risoluzione pacifica dei conflitti. Nello specifico del nostro Paese, sarebbe buona prassi introdurre nella didattica, rivolta a tutti gli ordini scolastici, le storie e le narrazioni interculturali e dare cittadinanza a quella che impropriamente viene definita “letteratura della migrazione” (in quanto spesso è il prodotto di scrittori nati in Italia che non hanno sperimentato nessuna migrazione ma sono figli di immigrati)⁵.

⁵ A questo proposito citiamo qui due autori i cui testi sono stati da noi proposti nell’ambito della didattica universitaria: “Nel Cuore della Guerra”, dove l’autore Chris Kalenge racconta la terribile esperienza di fuga dagli orrori della guerra, affrontando in prima persona la tematica del male e quella del dolore attraverso la scrittura, dispositivo di riparazione rispetto alle sofferenze patite, ma anche di testimonianza e resistenza; *Due volte* di Jadelin Mabilia Gangbo, nato a Brazzaville, nella Repubblica del Congo, nel 1976 e abbandonato in Italia dai genitori a quattro anni, esponente della folta schiera di scrittori

L'incontro e l'interlocuzione sono nelle scienze umane due strumenti privilegiati per la produzione delle conoscenze, nella misura in cui i racconti dell'altro ci offrono una chiave di lettura dei significati della sua cultura (Orefice, 2006).

Il sistema scolastico congolese è organizzato in due ordini, primario e secondario, entrambi della durata di 6 anni, cui segue la formazione universitaria; quest'ultima si può trovare solo nelle grandi città. Tranne il caso di poche scuole statali in cui gli insegnanti e solo quelli abilitati sono pagati saltuariamente, la maggior parte delle scuole è a pagamento perché è con i contributi mensili di ogni studente che i docenti formano il loro stipendio (secondo quello che viene chiamato sistema delle prime ovvero delle tasse) e per questo motivo, molti bambini non possono permettersi di frequentarle perché le loro famiglie non sono nelle condizioni di poter pagare le rette. Talvolta, intervengono le associazioni e le ONG a farsi carico degli stipendi del corpo insegnante per permettere ai bambini di frequentare la scuola e contrastare l'evasione scolastica e lo squilibrio di genere presente soprattutto nel ciclo secondario. Infatti, per le bambine andare a scuola significa avere una chance non solo culturale ma anche esistenziale, dal momento che frequentarla vuol dire stare in un luogo sicuro dove poter concentrarsi e riflettere in prospettiva futura e non correre il rischio di essere abusate nei campi o reclutate nelle milizie oppure di cercare espedienti per sopravvivere. Nel corso del periodo coloniale le ragazze congolese sono state doppiamente marginalizzate, grazie anche al contributo di un'educazione intrinseca al colonialismo, conservatrice, cattolica e intrisa di paternalismo sia in quanto donne, sia in quanto indigene (Kita, 2004).

La Repubblica Democratica del Congo ha compiuto progressi significativi per quanto riguarda il completamento del ciclo degli studi a livello primario che negli ultimi quindici anni è aumentato sostanzialmente. Tuttavia, è ancora uno dei paesi con il maggior numero di bambini non frequentanti.

Gli insegnanti sono spesso poco qualificati, le infrastrutture inadeguate, i materiali didattici obsoleti e le aule sovraffollate, i metodi educativi ormai datati dopo anni di dittatura, guerra e instabilità e l'organizzazione scolastica lacunosa e poco efficiente.

Nel periodo coloniale l'impostazione pedagogica ha seguito i dettami del governo belga che mirava a un'educazione paternalistica (Depaepe, Simon,

migranti che decidono di scrivere nella lingua del paese ospitante (nel suo caso quella italiana). Quest'ultimo romanzo rivela mirabilmente, tramite il punto di vista dell'infanzia, lo stile di vita italiano degli anni Ottanta, la migrazione e lo stare tra due mondi, in bilico tra un futuro incerto e la nostalgia delle radici.

Vinck, 2015), contribuendo alla crescita dell'autonomia personale dei nativi che però, negli anni Cinquanta, si è attestata su livelli di scarso progresso sul piano dello sviluppo delle coscienze e dell'ampliamento dell'orizzonte critico della popolazione. In realtà in quel periodo la preoccupazione nel Congo Belga era quello di garantire un alto livello formativo rivolto per lo più ad una élite molto limitata, attribuendo agli insegnanti un ruolo centrale e in certi casi addirittura dispotico, finendo con l'incrementare divisioni sociali, frustrazioni e malcontento nella gran parte della popolazione. Tali ambizioni erano rappresentate dagli splendidi edifici scolastici, che durante la guerra sono stati saccheggianti e della cui funzione dal punto di vista architettonico, attualmente, si mantiene solo una lontana parvenza: porte, finestre, arredi di ogni tipo, tutto quanto poteva bruciare è andato distrutto.

Attraverso le élites si perpetua il controllo dell'istruzione con l'intento di conformare le masse indigene, mantenendole in una condizione di marginalità e asservimento e, in quanto tali, impossibilitate a farsi carico di una dimensione utopica e progettuale. I programmi sono calati dall'alto, seguono la visione del mondo dei colonizzatori e non rispondono ai bisogni e alle aspirazioni del popolo congolese (Freire, p. 104).

Ne consegue l'accettazione di un sistema oppressivo e l'incapacità di prendere in mano il proprio destino (Depaepe, 2017; Depaepe, Hulstaert, 2015).

I gruppi etnici che hanno provato a resistere, autonomizzandosi sul piano educativo, sono stati sottorappresentati e schiacciati in quanto non formati dalle élites istruite. In tale direzione le scuole hanno riprodotto non solo le ideologie di quelle stesse élites ma anche la loro struttura di classe, perpetuando le disuguaglianze, con effetti evidenti sulle donne e le fasce povere della popolazione, estromesse dall'istruzione elitaria e indirizzate a percorsi formativi stereotipati per ruolo sessuale e condizione sociale.

La trasformazione degli educatori in funzionari addetti a pratiche burocratiche e gerarchiche facilita la diffusione di saperi fondati su un processo di "legittimazione naturale" di fenomeni ed istanze storicamente situati, rendendoli «universali ed intoccabili» (Orefice, 2006).

Tale processo di civilizzazione si è realizzato in Congo non solo con un ritmo accelerato ma anche sotto un'intensa pressione sociale, perché doveva essere impiantato in una cultura "aliena" rispetto a quella occidentale. Ciò ha determinato lo sgretolarsi di un sistema avvertito come coercitivo e fittizio a dispetto di una imposta ibridazione culturale i cui risultati sono stati disastrosi, non riuscendo a incanalare le escrescenze del nazionalismo repressivo col risultato di far esplodere la resistenza in rivolta e, successivamente, in incapacità a gestire da parte di quelle stesse élites istruite l'indipendenza ottenuta.

Di conseguenza l'educazione coloniale, in Congo come altrove, affidando l'istruzione alle mani di pochi da impiegare poi nella politica, nella burocrazia, nell'esercito, ha discriminato sia culturalmente sia dal punto di vista socio-economico il resto della popolazione. Pur tuttavia, la storia dell'educazione nel mondo moderno è una storia di influenza transnazionale e interculturale e, pertanto, lo scenario è complesso e non lineare, presentando altresì momenti e percorsi caratterizzati da resistenza, appropriazione, ricontestualizzazione e ibridazione da parte dei nativi (Bagchi, Fuchs, Rousmaniere, 2014). A riprova di ciò il popolo congolese esprime una domanda di apprendimento ed è rimasto resiliente nel tempo tessendo reti tra comunità religiose e scuole locali, avvalendosi anche in taluni casi della cooperazione internazionale, costituendo la mancanza di risorse finanziarie il problema più importante.

Pertanto, attualmente una strada possibile in aree d'intervento locali considerate marginali o svantaggiate è quella della Ricerca Azione Partecipativa (RAP) (Orefice, 2006), un approccio socioeducativo qualitativo che viene utilizzato come criterio di ricerca e come metodo per attivare processi formativi «relativamente e volontariamente limitati». Tale approccio si basa sull'integrazione di tre piani metodologici: l'indagine, il coinvolgimento e l'agire. Facendo perno sulla teoria dell'educazione locale per lo sviluppo umano, oltre a consentire «un migliore controllo del processo e una valutazione più rigorosa dei risultati ottenuti», la RAP si alimenta della riflessione sull'azione educativa, permettendo il passaggio da un sistema centrale a uno decentralizzato, tramite la valorizzazione del potenziale conoscitivo dei soggetti più deboli e delle comunità marginalizzate (Orefice, 2006, pp. 66-75).

Questo metodo, oggi è sostenuto in diverse parti del globo grazie alla cattedra transdisciplinare Unesco Sviluppo umano e Cultura di Pace dell'Università degli Studi di Firenze, di cui è direttore Paolo Orefice⁶.

Nella RAP il ricercatore si definisce non-neutrale mediante un costante procedimento di riflessione critica circa le implicazioni teoriche e metodologiche del suo intervento.

Il processo di indagine vede coinvolte non soltanto le persone della comunità analizzata, ma anche il ricercatore, per il quale esiste una condizione di interazione permanente con i soggetti implicati.

⁶ Cfr. l'accordo tra l'Università degli Studi di Firenze e l'UNESCO/Programma UNITWIN che proroga per il quadriennio 2017/2021 la C.T.U. per la realizzazione del Progetto generale *The historical challenge of the planetary civilization: towards the Earth's Humanism, in search of the co-science and co-growth beyond violence*, articolato nei tre Programmi principali *The Complex Research, The Earth Citizenship, Taking care of the House in common* <https://en.unesco.org/unitwin-unesco-chairs-programme>.

La ricerca-azione non deve trascurare i problemi reali dei gruppi, valorizzando le conoscenze di cui i soggetti in formazione sono depositari. In tale ottica, uno stadio determinante nell'osservazione partecipativa è rappresentato dall'alimentarsi del desiderio attraverso le forme della condivisione nel processo di conoscenza (Orefice, 2006).

L'educazione alla cittadinanza e ai diritti umani è un dispositivo di *capacity building* che permette di aiutare le persone ad acquisire conoscenze e competenze e a sviluppare attitudini per costruire responsabilmente sistemi di convivenza: all'insegna del benessere, non in funzione del reddito o dei beni posseduti, ma in base alle capacità di realizzare se stesse (Nussbaum, 2000), all'interno di una comunità. Quest'ultima intesa come comunità di pratica: cioè un gruppo sociale avente l'obiettivo di produrre conoscenza organizzata e di qualità, tramite un processo di apprendimento permanente mediante la consapevolezza delle proprie conoscenze e di quelle degli altri.

D'altra parte è pure vero che, tradizionalmente, nelle società africane per la voce delle donne in quanto madri, compagne e sorelle, si nutre rispetto e attenzione e, quindi, dal punto di vista formativo, puntare su di loro, così esperte nel paradigma della cura, cioè nel tessere delle reti interpersonali, può essere senz'altro produttivo per lavorare in direzione di un'educazione alla pace.

In questo modo, anche i percorsi di recupero rivolti ai bambini soldato, o all'infanzia emarginata, acquisiscono un'accezione diversa, restituendo all'educazione la sua funzione di umanizzazione della vita.

Bibliografia

Amnesty International, Afreewatch, 2016, "This is what we die for": Human rights abuses in the Democratic Republic of the Congo power the global trade in cobalt, London, <https://www.amnesty.org/en/documents/afr62/3183/2016/en/>.

Amselle, J.L., 1999, *Logiche meticce*, trad. it., Boringhieri, Torino.

Bagchi, B., Fuchs, E., Rousmaniere, K. (Eds.), 2014, *Connecting histories of education. Transnational and Cross-Cultural Exchanges in (Post) Colonial Education*, Berghahn Books, New York.

Barry, K., 1995, *The prostitution of sexuality*, University Press, New York London.

Bassey, Magnus O., 1999, *Western Education and Political Domination in Africa. A Study in Critical and Dialogical Pedagogy*, Bergin & Garvey, Westport, CT.

Beneduce, R., 2008, "Semantiche del terrore, della morte e della speranza nell'Est del Congo (Ituri, Kivu)", *Annuario di antropologia*, 9-10, pp. 180-214.

De Boeck, F., 2000, "Le «deuxième monde» et les «enfants-sorciers» en République Démocratique du Congo", *Politique africaine*, 80, pp. 32-57.

Depaepe, M., 2017, "Colonial education in the Congo - a question of "uncritical" pedagogy until the bitter end?", *Encounters in Theory and History of Education*, 18.

Depaepe, M., Hulstaert, K., 2015, "Demythologising the educational past: an attempt to assess the "power of education" in the Congo (DRC) with a nod to the history of interwar pedagogy in Catholic Flanders", *Paedagogica Historica*, 51 (1-2), pp. 11-29.

Depaepe, M., Simon, F., Vinck, H., 2015, "New Education for the Congo? The indigenist approach, New Education and prescriptive pedagogy", *Prospects*, 45 (1), pp. 95-111.

Dongala, E., 2006, *Johnny Mad Dog*, trad. it., Epoché, Milano.

Flores d'Arcais, G., 1990, "Introduzione ad una pedagogia dei diritti umani", *Pace, diritti dell'uomo, diritti dei popoli*, IV (1), pp. 9-13.

Freire, P., 1968, *La pedagogia degli oppressi*, trad. it., Edizioni Gruppo Abele, Torino.

Gangbo, J.M., 2009, *Due volte*, Edizioni e/o, Roma.

Jourdan, L., 2010, *Generazione Kalashnikov. Un antropologo dentro la guerra in Congo*, Laterza, Bari-Roma.

Jourdan, L., 2011, "Altre adolescenze: i bambini soldato in Africa", *Varchi. Tracce per la psicoanalisi*, 4, pp. 20-24.

Human Rights Watch, 2002, *The War Within the War: Sexual Violence*

against Women and Girls in Eastern Congo, Library of Congress.

International Labour Organization (ILO), 1999, *Worst Forms of Child Labour Convention*, (n. 182), http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C182.

ILO, 2011, *Children in Hazardous work: What we know, what we need to do*, http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms_155428.pdf.

Kalenge, C., 2016, *Nel Cuore della Guerra: Testimonianza di un reduce delle guerre del Congo*, StreetLib, Milano.

Kita, M. P., 2004, "L'éducation féminine au Congo belge", *Paedagogica historica*, 40(4), pp. 479-508.

Luppi, A., 2016, "I bambini soldato: tipologia, coinvolgimento, educazione e destino", *Annali online della Didattica e della Formazione docente*, 8 (12), pp. 144-162.

Marone, F., 2012, *Genere e intercultura. Figure della differenza nella postmodernità*, in: Cacciatore, G. et al. (a cura di), *Per una relazionalità interculturale*, Mimesis, Milano, pp. 161-177.

Morin, E., 2001, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano.

Nanni, S., 2012, "Educare alla cittadinanza attraverso l'etica della responsabilità", *CQIA Rivista Formazione, Persona, Lavoro*, 4, pp. 234-246.

Moufflet, V., 2008, "Le paradigme du viol comme arme de guerre à l'est de la République Démocratique du Congo", *Afrique contemporaine*, 3, pp. 119-133.

Nussbaum, M., 1999, *Coltivare l'umanità: i classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma.

Nussbaum, M.C., 2000, *Diventare persone, Donne e universalità dei diritti*, trad. it., Il Mulino, Bologna.

Orefice, P., 2006, *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche. La creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale*, vol. 1, Liguori, Napoli.

République Démocratique du Congo, Ministère de l'enseignement primaire secondaire et initiation à la nouvelle citoyenneté, Ministère de l'enseignement technique et professionnel, Ministère de l'enseignement supérieur et universitaire, Ministère des Affaires Sociales, Action Humanitaire et Solidarité Nationale, 2015, *Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation 2016-2025*, <https://www.globalpartnership.org/country/democratic-republic-congo>

Rodari, G., 1985, *Il secondo libro delle filastrocche*, Einaudi, Torino.

Santovecchi, P., 2016, “Enfants Sorcies: i bambini demoni”, *Profiling. I profili dell’abuso*, 2 (3).

Spadafora, G., 2010, *Verso l’emancipazione. Una pedagogia critica per l’emancipazione*, Carocci, Roma.

Scheper Hughes, N., 2005, “Questioni di coscienza. Antropologia e genocidio”, trad. it. in Dei, F., a cura di, *Cultura etnicità violenza*, Meltemi, Roma, pp. 247-302.

Spivak, G.C., 1988, Can the Subaltern Speak?. In: Nelson, C., Grossberg, L., *Marxism and the Interpretation of Culture*, Macmillan, London.

Spivak, G.C., 2002, “L’imperativo di re-immaginare il pianeta”, *Aut Aut*, 312, pp. 72-87.

UNICEF, 2013, *To school, not to the mines: Investing in primary education in the Democratic Republic of the Congo*, www.unicef.org/education/drcongo_68298.html.

Zammarchi, L., Bartoloni, A., 2014, “Malattie tropicali neglette”, *Salute e Territorio*, XXXV (202), pp. 364-367.

http://www.formas.toscana.it/rivistadellasalute/fileadmin/files/fascicoli/2014/202/09_Zammarchi.pdf.

Dal 1996 la Repubblica Democratica del Congo è precipitata in una guerra e in una crisi politica che ancora non conoscono fine. Le sue risorse minerarie hanno alimentato un'economia di predazione che ha coinvolto i paesi limitrofi, in particolare Uganda e Rwanda. Ma i problemi del Congo hanno radici ben più profonde: la crisi attuale è anche il riverbero di un passato coloniale particolarmente violento che getta ancora oggi pesanti ombre sul presente. La guerra ha causato milioni di morti e attualmente il Paese corre il rischio di una svolta politica autoritaria. A partire da approcci disciplinari diversi, gli autori di questo volume forniscono alcune chiavi di lettura per comprendere una delle crisi più complesse e violente del mondo contemporaneo.

Francesco De Pascale è Dottore di Ricerca in Geografia umana (Università della Calabria, 2015). La sua tesi di dottorato è stata riconosciuta dall'International Association for Promoting Geoethics come "la prima tesi di dottorato che tratta espressamente di geoetica". Dirige la collana editoriale scientifica "Geographies of the Anthropocene", insieme a Marcello Bernardo e a Charles Travis. Collabora con il CNR-IRPI, sede di Cosenza, sui temi della resilienza, della percezione dei rischi naturali e della Disaster Risk Reduction. È membro dell'Executive Board del Young Scientists Club della IAPG.

Luca Jourdan (PhD) è Professore associato presso l'Università di Bologna, Dipartimento di Storia Culture Civiltà, dove insegna Antropologia Sociale e Antropologia politica. Membro della Missione etnologica italiana in Africa Equatoriale, a partire dal 2001 ha condotto una ricerca di terreno nel Nord Kivu sul rapporto giovani / guerra, la crisi dell'infanzia, l'economia informale e la frontiera. Attualmente conduce la sua ricerca etnografica in Uganda dove si occupa prevalentemente della questione dei rifugiati nella capitale Kampala e del conflitto fra regni tradizionali e governo centrale.

Kalenge Nguvulu Chris è consulente di ricerca nel campo della migrazione internazionale. È stato uno sfollato interno durante le guerre del Congo nel 1996 e nel 1998. Ha conseguito la laurea in Ingegneria Elettronica in Algeria e frequentato un Master in Cooperazione allo Sviluppo presso l'Istituto Universitario di Studi Superiori (IUSS) di Pavia. Ha condotto ricerche sui fenomeni migratori in Algeria, Angola, Belgio e nella Repubblica Democratica del Congo. Ha lavorato come tutor accademico presso lo IUSS.