

Aree di conflitto e lavoro minorile: una sfida per il sistema educativo palestinese

Conflict and child work: a challenge for Palestinian educational system

Arianna Taddei (Università degli Studi di Bologna / arianna.taddei2@unibo.it)

The article aims to tackle the relationship between the phenomenon of child work and the Palestinian educational reality starting from a first explorative investigation carried out within pilot schools involved in an international cooperation project, funded by the Italian Agency For Development Cooperation. The schools involved have a very high percentage of working children. This initial methodological phase of the survey has foreseen the integrated use of an "Index for inclusion and empowerment" questionnaire (inspired by the original Index for Inclusion), designed in the framework of the cooperation project by a group of researchers of the Department of Education Studies of Bologna University, and the collection of life stories of working children. The interpretation of the first results, on the basis of the theoretical foundations of the Index instrument, of the main approaches to the phenomenon of child work in the international debate and the challenges posed by the context characterized by the dimension of the conflict, underlines the need to continue the research process on the fundamental characteristics of a Palestinian school able to include working children through the introduction of cultural, organizational and didactical innovations.

Key-words: Working children, inclusive education, Palestine, conflict

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

3. Esiti di ricerca 171

1. Premessa

Il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna (UniBo) da anni è impegnato a sostenere processi di inclusione sociale e scolastica in diversi Paesi del mondo, attraverso progetti di cooperazione internazionale. Uno dei principali contesti di intervento è stato e continua ad essere la Palestina. In particolare, nell'ambito di un progetto di emergenza finanziato dall'Agenzia della Cooperazione Italiana allo Sviluppo (AICS), un gruppo di docenti e ricercatori UniBo ha curato dal punto di vista scientifico la componente educativa prevista all'interno dell'intervento "Iniziativa di Emergenza per la Protezione dei Rifugiati e della Popolazione a Rischio di sfollamento nell'Area C della West Bank e a Gerusalemme Est AID 10736". Nello specifico l'azione di UniBo ha riguardato l'attività "A 3.2.2 – Assistenza tecnica ai referenti del MoEHE¹ sulle tematiche dell'inclusive education e il supporto psicosociale in situazioni di emergenza". In generale, il progetto realizzato dalle Ong GVC² di Bologna ed EducAid³ di Rimini ha perseguito l'obiettivo di implementare un approccio di protezione integrato e partecipato verso le comunità palestinesi coinvolte, per rinforzarne le capacità di resilienza attraverso azioni di supporto materiale, psicosociale, educativo e di *advocacy*. L'intervento nel suo complesso intende contribuire alla prevenzione e alla mitigazione degli effetti negativi collegati con la presenza israeliana nei territori palestinesi.

In questo quadro, l'attività di UniBo ha previsto come focus principale il tentativo di operare interventi presso minori in età scolare, nei quali l'esperienza di acquisizione di competenze, connesse con i saperi curricolari scolastici, si intreccia strutturalmente con la messa a punto di *life skills* legate a processi di *empowerment* individuale e di gruppo. In altri termini, in una situazione complessiva di vulnerabilità che vede i minori particolarmente esposti, il tentativo è quello di operare un intervento di resilienza e *empowerment*, che non si affianchi posticciamente all'esperienza educativa attraverso l'introduzione di specifiche azioni clinico-psicologiche, ma che veda in un processo di insegnamento-apprendimento rinnovato la possibilità di essere esso stesso "terapeutico" e produttivo di *empowerment*. Tale innovazione dovrebbe necessariamente essere collocata all'interno di un approccio costruttivistico e cooperativo capace di integrare le proposte di sviluppo individuale e sociale con le ragioni dei saperi disciplinari. L'attività condotta con il supporto UniBo si è articolata in un processo di assistenza tecnica che ha previsto, in particolare, la sperimentazione di uno strumento (i cui principi fondativi verranno di seguito approfonditi) denominato *Index for inclusion and empowerment*, basato su indicatori utili per pianificare e monitorare le attività ai fini di verificarne l'efficacia in direzione di resilienza ed inclusione; la realizzazione di un Convegno sull'*Inclusive Education as tool for*

- 1 MoEHE: Ministry of Education and Higher Education.
- 2 GVC: organizzazione non governativa di Bologna, Gruppo di Volontariato Civile impegnato da tempo in Palestina nell'ambito dell'emergenza.
- 3 EducAid: organizzazione non governativa di Rimini impegnata da anni in Palestina sui processi inclusivi in ambito educativo e sociale.

Psychosocial Support, all'interno del quale i referenti UniBo hanno presentato l'Index nelle sue componenti fondamentali da quella teorica, a quella metodologica e prospettando linee di sviluppo dello strumento a partire dai primi risultati emersi.

Le riflessioni presentate in queste pagine, oltre ad approfondire il significato pedagogico dell'*Index for inclusion and empowerment*, si propongono di mettere a fuoco, tra le varie tematiche, quella del lavoro minorile in rapporto alla scuola. Infatti, i testimoni delle scuole coinvolte nell'applicazione dello strumento affermano che una percentuale altissima (tra il 70% e il 90%) di bambini lavoratori caratterizza la popolazione scolastica⁴. Questo dato apre, per la sua rilevanza quantitativa, ad una riflessione importante sulla risposta che la scuola palestinese offre a questo target, in una realtà educativa formale ancora prevalentemente afferente ad un modello educativo tradizionale, caratterizzato da un'applicazione rigida di regole disciplinari e pratiche educative poco inclusive. È importante ricordare che il fenomeno dei bambini lavoratori, letto in relazione alla qualità della proposta educativa scolastica e di quella extra-scolastica, è stato oggetto nel corso degli ultimi dieci anni di diversi studi realizzati in Palestina tra la Striscia di Gaza e la West Bank (Taddei, 2007; Taddei, 2008; Save the Children 2000): ricerche che confermano la necessità di approfondire ulteriormente la problematica dei bambini lavoratori in una prospettiva educativa inclusiva, attraverso un'analisi critica e multidimensionale dei diversi approcci che da alcuni decenni accompagnano il dibattito internazionale sul lavoro minorile, in particolare nei Paesi con risorse economiche ed opportunità educative limitate.

Per comprendere pienamente il significato dell'*Index for inclusion and empowerment* è necessario evidenziare la complessità del contesto socio-educativo palestinese. La Palestina è infatti una realtà caratterizzata da un altissimo e generalizzato livello di vulnerabilità sociale⁵, in cui le prospettive di *empowerment* ed inclusione, nei loro significati più ampi, giocano un ruolo determinante nel poter riscrivere il futuro, in un contesto di conflitto caratterizzato da un forte impatto quotidiano dei singoli individui e della collettività con la violenza, in molti casi con la morte e comunque con dimensioni di sofferenza esistenziale estremamente bisognose di essere "curata"⁶, attraverso la costruzione di progetti di vita possibili e sostenibili nel rispetto dei diritti umani.

4 Il dato emerso è notevolmente superiore rispetto a quello registrato dal PCBS (Palestinian Central Bureau of Statistics) del 2015: 5,7% in West Bank e 2,8% nella Striscia di Gaza. Per approfondimenti consultare: http://www.pcbs.gov.ps/Portals/_Rainbow/Documents/children-2015-01e.htm. Una delle possibili motivazioni può derivare dal fatto che la maggior parte dei bambini lavoratori opera in condizioni di sostanziale invisibilità.

5 Il tasso di occupazione è complessivamente del 27% (World Bank, 2016): 42% nella Striscia di Gaza e 15% in West Bank <http://www.worldbank.org/en/country/westbankandgaza/overview>. Il 35,9% dei bambini risulta soffrire di sindrome da post-traumatic stress. Per maggiori informazioni consultare: http://www.journalrepository.org/media/journals/BJESBS_21/2015/Jul/Thabet1112015BJESBS19101.pdf.

6 Il significato di "cura" a cui si fa riferimento nel testo si ispira a quello di "Care" fondato da Don Lorenzo Milani, che include l'idea di prendersi cura dell'altro in tutte le sue dimensioni esistenziali al di fuori di una logica assistenzialista.

2. Perché un *Index for inclusion and empowerment* in Palestina⁷

L'*Index for inclusion and empowerment*, progettato nelle sue linee generali e in via di ulteriore definizione da parte dal gruppo di docenti UniBo coinvolti nel progetto di cooperazione sceglie di arricchire il concetto di inclusione con quello di *empowerment*. Dalla sua origine⁸, l'*Index for Inclusion* (Ainscow, Booth, 2002) è stato pensato come uno strumento a disposizione di tutti coloro che operano nella scuola (insegnanti, dirigenti, tecnici, politici...) per aiutarli ad analizzare i propri servizi educativi in funzione del loro livello di inclusione e al fine di progettare e realizzare innovazioni per elevare il livello di inclusione di tutta la propria organizzazione.

L'interpretazione del concetto di inclusione su cui si fonda l'*Index* identifica il collegamento strutturale tra inclusione sociale e inclusione scolastica e promuove il diritto all'educazione per tutti indipendentemente dalle situazioni di disagio e vulnerabilità del singolo e del gruppo legate ai fattori di disabilità, genere, povertà materiale e diversità socio-culturale e propone il superamento delle logiche dell'integrazione, in quanto esse tendono ancora ad affrontare i problemi come se il non inserimento scolastico dipendesse fundamentalmente dalle situazioni di disabilità o multiculturalità. In altre parole, come se la causa della eventuale non-inclusione fosse da rinvenire esclusivamente nelle caratteristiche particolari della persona non inclusa. Secondo le logiche proposte dall'*Index*, al contrario, l'eventuale mancanza di inclusione sociale e/o di successo scolastico delle persone non deriva dalle loro differenze individuali, bensì dalle insufficienze organizzative della scuola e dalla inadeguatezza delle sue pratiche didattiche, che rappresentano altrettanti ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione.

Il concetto di *empowerment* propone una visione dell'educazione che mira alla valorizzazione del soggetto attraverso l'acquisizione di strategie e di strumenti funzionali al potenziamento dell'autostima, della sicurezza nelle proprie capacità e risorse, verso la possibilità per ognuno di essere protagonista autonomo e responsabile delle proprie scelte. L'*empowerment* viene quindi inteso come assunzione di autoconsapevolezza, aumento della capacità di progettare, realizzare azioni e sviluppare le potenzialità individuali e di gruppo.

La proposta di integrare *inclusion* ed *empowerment* si muove nella direzione di arricchire la volontà di includere tutti con la tensione a fornire a tutti e a ciascuno competenze ed esperienze di consapevolezza individuale e sociale, di progettazione del sé e del gruppo, nella concezione emancipatoria, consapevolizzante e democratica dell'educazione già diffusamente tracciata a livello internazionale.

7 I contenuti di questo paragrafo sono stati elaborati sulla base del documento di presentazione dell'*Index for inclusion and empowerment* a cura dei docenti del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna: Luigi Guerra, Elena Pacetti, Federica Zanetti, Daniele Castellani, Arianna Taddei.

8 L'*Index for Inclusion* è uno strumento ideato dal Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) sulla base di una ricerca condotta da Mark Vaughan e Mel Ainscow. Ne esistono diverse versioni, si veda: Ainscow M., Booth T. (2002). *The Index for Inclusion: Developing Learning & Participation in Schools*. Bristol: Center for Studies in Inclusive Education.

L'Index si presta a molteplici usi, anche fra loro integrati: rappresenta un sistema ragionato di criteri e indicatori per leggere e interpretare la situazione complessiva della scuola in relazione al tema dell'inclusione; costituisce un buon punto di partenza per progettare e implementare piani di miglioramento sulla base di letture organiche e condivise; rappresenta una check-list per la valutazione puntuale delle innovazioni introdotte progressivamente nella scuola; costituisce un'elencazione sistematica di temi verso i quali orientare la formazione iniziale e continua di tutti gli attori scolastici.

Affinché l'Index non diventi, al di là delle intenzioni, uno strumento di burocratizzazione della innovazione e anche di colonizzazione culturale da parte delle realtà che dispongono di modelli educativi più affermati e diffusi, è necessario che l'Index: venga interpretato come uno strumento continuamente in evoluzione, sulla base delle ricerche e delle sperimentazioni che contribuiscono a livello internazionale a far crescere la conoscenza e la consapevolezza sui sistemi educativi: sulle loro finalità politico-culturali e sulle loro caratteristiche pedagogico-didattiche; sia integrato e modificato localmente, in funzione delle specificità culturali e pedagogiche delle singole realtà in cui viene utilizzato e a partire dai feedback forniti dai protagonisti effettivi della sua utilizzazione.

Lo strumento elaborato e testato all'interno del progetto è suddiviso in due parti: la prima intende raccogliere informazioni quantitative generali sulle scuole; la seconda parte invece si propone di analizzare i concetti di *inclusion* ed *empowerment* attraverso l'analisi di quattro dimensioni: a) come garantire l'*empowerment* individuale e di gruppo; b) come creare culture inclusive; c) come produrre politiche di inclusione ed *empowerment*; d) come sviluppare pratiche inclusive e di *empowerment*. Ad oggi il gruppo dei docenti UniBo ha lavorato sulla dimensione a) e b) e nei prossimi mesi sarà impegnato a sviluppare le due rimanenti.

3. Il dibattito internazionale sul tema del lavoro minorile

Il dibattito internazionale sul lavoro minorile necessita di una preventiva puntualizzazione di alcune questioni fondamentali che non trovano una risposta definitiva, vista la complessità della tematica in oggetto. Una di tali questioni riguarda il fatto che è ancora molto complesso definire chiaramente che cosa si intenda per lavoro minorile e quale sia il confine tra la dimensione del lavoro e quella dello sfruttamento. Permane la difficoltà di condurre l'analisi del fenomeno fondandola su criteri omogenei, poiché esso presenta manifestazioni molto differenti. Inoltre, diversi pregiudizi hanno accompagnato il dibattito: uno tra questi ha riguardato per diverso tempo l'idea che il fenomeno fosse limitato esclusivamente ai Paesi poveri del Sud del mondo, e che quindi il lavoro fosse associato unicamente alla variabile economica. Si tratta di un'idea che mai come oggi deve essere messa in discussione, alla luce dei profondi cambiamenti avvenuti nello scenario internazionale; basti pensare, ad esempio, agli importanti flussi migratori di minori non accompagnati che arrivano oggi in Europa (al Nord del mondo) e che spesso devono lavorare per sopravvivere. Nel 2004, Tagliaventi anticipava alcune considerazioni in merito al fatto che sicuramente l'esperienza del lavoro minorile, in particolare nei paesi del Sud del mondo, è condizionata da necessità di tipo economico, ma che questo non esclude il fatto che il lavoro

minorile è presente anche altrove ed è determinato da motivazioni diverse da quella economica:

Il fenomeno del lavoro minorile è presente nei Paesi del Sud del Mondo ma anche nei Paesi industrializzati: si caratterizza per motivazioni di ordine economico culturale educativo in grado di determinare il precoce inserimento lavorativo e così connesse da rendere difficile una chiara identificazione delle cause predominanti del fenomeno. Sicuramente nei Paesi del Sud del Mondo la variabile economica è determinante in quanto i bambini adolescenti spesso lavorano per incrementare il reddito familiare (Tagliaventi, 2004, p.8).

Un'ulteriore problematica rilevante riguarda la difficoltà di quantificare il fenomeno dei bambini lavoratori per il livello di invisibilità che spesso caratterizza la loro esperienza lavorativa: infatti, il lavoro tende a manifestarsi in contesti spesso invisibili a causa dell'illegalità, dell'informalità, della dimensione privata in cui si svolge (come quella del lavoro intrafamiliare).

Con il termine "lavoro minorile", infatti, si è soliti fare riferimento indistintamente a fenomeni di diversa natura: da un lato, attività criminali penalmente perseguibili, esperienze di lavoro che non rispettano la dignità del bambino (mettendone in pericolo la crescita psicofisica) ed il lavoro forzato; dall'altro, lo stesso termine include attività che non risultano dannose o lesive per lo sviluppo complessivo del minore e sono svolte per un numero limitato di ore, come le attività domestiche e di cura che avvengono nel contesto familiare. È evidente che la confusione nell'affrontare questo fenomeno consiste proprio nel non attribuire la giusta dimensione e categoria di appartenenza alle singole esperienze di lavoro minorile, spesso infatti si parla di "lavoro minorile" quando invece le attività descritte dovrebbero essere rubricate come "crimini contro i minori".

Nel dibattito internazionale si utilizza la distinzione tra *child labour* e *child work*: con il primo termine si intende il lavoro sfruttato, generalmente svolto all'esterno della famiglia e caratterizzato dall'abbandono scolastico, da un salario basso, da condizioni di lavoro ritenute pericolose per la salute e lo sviluppo psicofisico del minore; mentre con il secondo termine ci si riferisce ai lavori "non lesivi" solitamente realizzati dal bambino per la propria famiglia o comunque all'interno di ambienti familiari e che non impediscono la frequenza scolastica (Nunin, 2004).

Secondo il Word Report on Child Labour 2015: Paving the way to decent work for young people⁹ (<http://www.ilo.org/>) ci sono circa 168 milioni di minori sog-

9 Traduzione ufficiale in italiano: "Rapporto globale sul lavoro minorile 2015: aprire ai giovani la strada al lavoro dignitoso".
Nei Paesi in cui le istituzioni e le economie non sono sufficientemente sviluppate è consentito in deroga alle previsioni richiamate, di fissare l'età minima di ammissione al lavoro a quattordici anni, previa consultazione con le organizzazioni dei lavoratori e degli imprenditori.
La Convenzione Internazionale sui diritti del fanciullo è stata approvata all'unanimità dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989.
Nats è l'acronimo spagnolo di *Niños y Adolescentes Trabajadores*: Bambini e Adolescenti Lavoratori.

getti al lavoro minorile e 75 milioni di giovani, tra i 15 e i 24 anni, disoccupati. Il rapporto sottolinea che un numero ancora maggiore di giovani, costretti a lavorare fin da bambini, appare più incline ad accontentarsi di un lavoro familiare non retribuito o di un impiego mal pagato. Il rapporto mette in luce la doppia sfida di eliminare il lavoro minorile e di garantire ai giovani un lavoro dignitoso.

Nel dibattito internazionale si possono distinguere tre diverse posizioni.

La prima fa riferimento all'approccio *abolizionista*, sostenuto in primis dall'*International Labour Organization* (ILO), che ha come obiettivo la totale eliminazione del lavoro minorile a prescindere dalle condizioni in cui questo si sviluppa e dal relativo contesto. Uno dei capisaldi alla base di questo modello è rappresentato dal considerare la scolarizzazione il principale strumento di lotta al lavoro minorile. L'Organizzazione ha operato a partire dagli anni '70 tramite la predisposizione di convenzioni e raccomandazioni per regolamentare il fenomeno negli Stati membri, individuando i principi e le regole minime di protezione affinché rappresentassero un modello per gli ordinamenti nazionali. Nel 1992 l'ILO crea l'*International Programme on the Elimination of Child Labour* (IPEC), ma già nella Convenzione n. 138 del 1973, viene esplicitato l'obiettivo di abolire il lavoro minorile, impegnando gli Stati firmatari a realizzare politiche nazionali che ne assicurino l'eliminazione al di sotto dei 15 anni. Uno degli effetti controproducenti di tale convenzione è il costringere di fatto i minori comunque lavoratori a farlo nella clandestinità e al di fuori dalla rete protettiva legale, sindacale e sociale. Un'ulteriore convenzione proposta dall'ILO (n. 182 del 1999) prevede la soppressione delle più gravi forme di sfruttamento di lavoro minorile invitando i singoli Stati a realizzare interventi per affrontare le forme estreme di sfruttamento.

Il secondo approccio, così detto, *pragmatico* riconosce la reale difficoltà di eliminare totalmente il lavoro minorile, soprattutto nel breve periodo: infatti, perdura, purtroppo, a livello globale sia una iniqua distribuzione della ricchezza, sia una scarsissima possibilità per una percentuale ancora alta della popolazione mondiale di uscire da condizioni di povertà. L'approccio pragmatico non esclude, quindi, a priori la possibilità che il bambino lavori, e persegue attraverso i propri interventi i seguenti obiettivi: migliorare le condizioni in cui i minori svolgono le attività lavorative; eliminare le forme peggiori di sfruttamento. Questa posizione è sostenuta da numerose Ong impegnate sulla tematica del lavoro minorile.

Infine, il terzo approccio è quello di *valorizzazione critica o empowerment*. Secondo questa prospettiva il lavoro minorile non è negativo e dannoso in sé, quindi da eliminare e condannare sempre, indiscriminatamente, ma viene valutato nel suo complesso a seconda delle condizioni in cui è svolto e nella misura in cui l'esperienza di lavoro si sviluppi nel rispetto dei diritti fondamentali del bambino, previsti dalla Convenzione Internazionale del diritto del fanciullo (ONU, 1989) tra cui certamente, quelli di garantire condizioni di salute psico-fisica adeguate all'età di sviluppo del bambino e di accedere all'educazione.

Alla base di questo approccio, vi è la convinzione che l'esperienza lavorativa, se adeguatamente tutelata, abbia in sé una importante valenza educativa. La dimensione sociale del lavoro, ad esempio, facilita il coinvolgimento e la partecipazione del bambino alla vita della propria comunità in una prospettiva di cittadinanza attiva. L'approccio di valorizzazione critica considera il lavoro come:

una componente importante nei processi di socializzazione e come una reazione “razionale” alle limitate possibilità di cui le famiglie ed i bambini dispongono in molti contesti soprattutto nei Paesi del Sud del mondo: in questo caso l’obiettivo diventa allora quello di rendere lavoro e scuola complementari” (Caocci, Finelli, 1998, p.38 e ss).

I principali promotori della prospettiva di valorizzazione critica nel mondo sono i Movimenti organizzati dei Nats presenti in diversi Paesi dell’America Latina, dell’Africa e dell’Asia. I Movimenti sostengono un processo di rivendicazione sociale e di partecipazione dal basso, rispetto alla quale il lavoro è una delle espressioni di partecipazione comunitaria ed economica e uno strumento di costruzione di identità sociale (Associazione Nats, 2002). Tale processo contribuisce allo sviluppo integrale del bambino in cui il ruolo dell’educazione scolastica è comunque strategico.

Al di là delle particolarità dei singoli approcci, che per altro a volte convivono nei modelli delle grandi organizzazioni internazionali, una condizione comune e di fondamentale importanza è quella di garantire il diritto allo studio ai bambini lavoratori: ciascuna prospettiva presentata implica inevitabilmente una specifica proposta su come affrontare il problema dell’istruzione di fronte alla condizione di costante vulnerabilità in cui vivono i bambini adolescenti lavoratori in ogni parte del mondo.

4. Aspetti metodologici

178

Le riflessioni di seguito presentate (sia in riferimento all’*Index for inclusion and empowerment* in generale, sia in riferimento al problema specifico dei bambini lavoratori) vanno collocate in una fase di “esplorazione” del contesto e dei bisogni che si potrebbe definire di “pre-ricerca”. Costituiscono, quindi, una tappa fondamentale di lavoro in cui non si pretende di esaurire l’argomento, bensì soltanto di offrire elementi di partenza sui cui progettare un percorso strutturato di ricerca successiva che affianchi il proseguimento del lavoro sull’*Index* con un approfondimento specifico sul tema dei bambini lavoratori.

L’analisi dei dati raccolti su tale tema è di tipo qualitativo e si fonda sulle informazioni quantitative raccolte attraverso la prima applicazione del questionario dell’*Index* in alcune scuole di base pilota. La fonte delle informazioni è costituita dalle testimonianze di bambini e bambine palestinesi, residenti in West Bank e nella Striscia di Gaza, sulle quali è stata realizzata una breve analisi di natura idiografica. In queste pagine, dopo aver inquadrato il tema dei bambini lavoratori nel sistema dei dati emersi dal lavoro sull’*Index*, si presenta la sintesi solo di alcune delle storie di vita raccolte: quelle che propongono problematiche relative al fenomeno del lavoro minorile e delle connessioni tra questo e le dimensioni scolastica e sociale.

5. *Index for inclusion and empowerment*: primi risultati dello strumento

Come si è in precedenza affermato, il tema dei bambini lavoratori si è posto con forza all'interno delle prime evidenze emerse in sede di sperimentazione dell'*Index*. Tale tema non si presenta come collaterale rispetto ad un discorso complessivo sulla scuola palestinese ed è opportuno inquadrarlo nel sistema di considerazioni che stanno complessivamente emergendo sulla scuola stessa.

I dati di tipo quantitativo più rilevanti riferiti al sistema scolastico palestinese nel suo complesso propongono alcune domande chiave: da un lato, sulla capacità della scuola di accogliere tale tipologia di gruppo; dall'altro, sul poter riconoscere, oltre che le difficoltà, anche le potenzialità, gli interessi specifici e la tipologia di competenze che caratterizzano il target dei bambini lavoratori per sviluppare un approccio educativo valorizzante rispetto alla loro esperienza di vita in rapporto alla scuola.

Nel complesso il modello educativo adottato dalle scuole pilota è di stampo prevalentemente tradizionale, orientato quindi a garantire più la riproduzione di contenuti di tipo disciplinare, piuttosto che a curare i processi di insegnamento-apprendimento. In tale prospettiva, l'insegnante difficilmente è in grado di proporre percorsi di apprendimento partecipativo e cooperativo, fondato sui principi di una didattica attiva ed individualizzata, orientata a promuovere processi di *empowerment*. In questo quadro, occorre aggiungere l'eccessiva importanza che viene attribuita al rispetto delle regole scolastiche, con il rischio che gli insegnanti ricorrano con grande frequenza a misure disciplinari di tipo punitivo a volte anche fisico, contribuendo ad alimentare la cultura di violenza già fortemente radicata nel contesto locale. Inoltre, la rigida ed indiscriminata applicazione delle regole non tiene dovutamente in considerazione il livello di fragilità e vulnerabilità del contesto. Un contesto nel quale la scuola dovrebbe sviluppare la capacità di adottare risposte di tipo organizzativo e didattico connotate da un alto livello di flessibilità, per far fronte efficacemente alle numerose situazioni di crisi ed emergenza determinate dalla condizione cronica di conflitto: basti pensare alla difficoltà degli studenti di superare i check point per raggiungere la scuola mettendo spesso a repentaglio la loro incolumità, o alle incursioni notturne condotte da parte dell'esercito israeliano in alcune aree specifiche che contribuiscono ad aumentare lo stato di costante paura in cui vivono i bambini.

Nel quadro delineato, è assolutamente importante cercare di stabilire un clima di accoglienza positiva capace di includere tutti gli studenti con le loro caratteristiche specifiche di vita e di apprendimento, in cui alla figura dell'insegnante vengono richieste competenze di tipo sociale molto elevate e che al momento appaiono ancora purtroppo deboli. In generale, sia tra gli insegnanti sia tra gli studenti, si rileva una preoccupante difficoltà a collaborare e a condividere materiali, spazi, apprendimenti, pratiche, non solo all'interno della scuola ma anche con la comunità locale che non viene percepita da nessun attore scolastico come un interlocutore con cui costruire e condividere un progetto educativo.

In conclusione, la costruzione di culture inclusive si trova ancora in uno stato di *work in progress* caratterizzato da luci ed ombre: ossia, emergono segnali di interesse verso il concetto di inclusione a livello teorico che di fatto si scontrano

spesso con la difficoltà oggettiva di promuovere e realizzare pratiche inclusive in una quotidianità in cui prevale la resistenza ad accogliere le diversità e a sviluppare la funzione sociale della scuola.

6. Tra scuola e conflitto: voci di minori lavoratori

Limitiamo la presentazione del materiale qualitativo raccolto alla ricostruzione di cinque storie di vita: la sintesi di tali storie intende contribuire alla riflessione sul tema del lavoro minorile in rapporto alla scuola, mettendo in luce la multidimensionalità del fenomeno attraverso il racconto di Ali, Mohammed, Khadija, Ahmed e Mahmoud.

Ali ha 13 anni, 7 fratelli e 4 sorelle. Frequenta il secondo grado della scuola secondaria di primo grado. La sua giornata inizia molto presto, alle 6.00 del mattino per andare a scuola. Gli piace molto frequentarla e sottolinea che gli insegnanti non lo trattano male, infatti picchiano solo gli studenti aggressivi. Nel pomeriggio si dedica al lavoro agricolo con suo padre. Afferma che gli piace molto accudire le piante e sottolinea con orgoglio la soddisfazione di poter gustare i frutti degli alberi coltivati, perché sono il risultato della sua fatica e del suo impegno. Tutte le sere alle sette va a pregare alla moschea dove spesso incontra referenti dell'organizzazione di Hamas, alla quale ha aderito per difendere il popolo palestinese, sono gli unici, a suo parere, "che possono combattere ed uccidere gli Israeliani".

180

Mohammed ha 11 anni, indossa una maglietta rossa, un cappellino blu ed ha il volto segnato da numerose cicatrici. In tutto, in famiglia sono in 7 fratelli: 5 maschi e 2 femmine. Sta per finire il primo anno della scuola secondaria di primo grado, non sa ancora se sarà promosso, però gli piace andare a scuola e le sue materie preferite sono matematica ed inglese, soprattutto grazie alle insegnanti. A casa studia poco, quando torna da scuola, infatti, pranza, si riposa un po' e poi studia. Lavora 5 ore ogni pomeriggio. Taglia il metallo, per rivenderlo, delle strutture rimaste all'interno di un palazzo distrutto dagli Israeliani. Qui lavora insieme al suo amico ed a tanti altri bambini: in tutto sono 25-30 persone, ma non c'è un capo. Guadagna 10 Nis al giorno di cui 5 li dà alla sua famiglia, mentre gli altri li usa per comprare del cibo. Afferma che ha iniziato a lavorare in quarta elementare perché si annoiava molto, ci tiene a precisare che è stata una decisione personale. Aggiunge però che è un lavoro molto stancante che sta pensando di interrompere, anche se pensa che non è sbagliato lavorare, basterebbe farne solo uno più leggero. Suo padre, per via di un incidente sul lavoro, è paralizzato. I suoi desideri più grandi sono quelli di sposarsi e di costruire una scuola per i bambini.

Khadija ha 10 anni e una famiglia con 10 fratelli. Sta per terminare la quinta elementare. Alla domanda "se lavora" risponde di no, afferma solo di accudire la casa e i suoi fratellini: lava i panni e i piatti, ordina la casa, cucina. Le piace molto cucinare. Purtroppo recentemente ha dovuto trasferirsi in un'altra casa a causa del conflitto e quindi è stata costretta a cambiare scuola: era troppo peri-

coloso continuare a vivere nel luogo in cui era sempre stata. Inoltre, i check-point alla mattina la facevano arrivare a scuola sempre in ritardo e le insegnanti si arrabbiavano. Le piacerebbe avere un computer, ha una passione per la tecnologia. Il suo desiderio più grande è quello che gli Israeliani lascino libero il suo Paese. Hanno sparato tanto e ferito anche suo zio. Una volta è scappata da sua nonna ma anche lì non si sentiva sicura: afferma con molta tristezza che con “con la pace speriamo di risolvere tutto, con la guerra non si può risolvere niente”.

Ahmmad ha 15 anni e una famiglia composta da 4 fratelli e 3 sorelle. Il suo volto è particolarmente scuro, i suoi vestiti sono sporchi. Durante tutta l'intervista non accenna a sorridere. Il padre guida un camion quando ne ha l'opportunità ma al momento non lavora. Afferma di non andare più a scuola, ha smesso per andare a lavorare. La verità è che non gli piaceva la scuola, dice, anche se nessuno gli dava fastidio: lui voleva fare soldi. Per questo, dopo un periodo di disoccupazione, ha iniziato a fare l'aiuto sarto per un anno intero. Dice di aver interrotto quel lavoro perché non gli piaceva più e da due mesi lavora in una sala giochi dalle 8 del mattino alle 10 di sera senza una pausa, tranne che per i pasti che si deve pagare da solo. Guadagna 10 Nis al giorno. Non ha un giorno libero, a volte si fa sostituire dal fratello. I 300 Nis mensili che guadagna li dà a suo padre, eccetto quelli che investe per pagarsi i pasti. A fatica, afferma che attraverso il lavoro sta iniziando ad usare il computer e a maneggiare soldi. Inizialmente, dichiara che non gli pesa niente del lavoro, poi, ci ripensa e aggiunge che forse l'orario è un po' pesante, ma non ha scelta, anche se nessuno lo obbliga. L'importante è che alla fine del mese porta a casa i soldi.

Mahmoud ha 13 anni ed ha smesso di frequentare la scuola da un anno. È stato bocciato ed inoltre ha iniziato la scuola con un anno di ritardo. Vende sigarette su un carretto ambulante dalle 7 del mattino alle 10 di sera: si alza, fa colazione e ritorna a casa per una breve pausa a recuperare il pranzo e la cena. Affianca suo padre che è cieco, per cui ha bisogno di assistenza nel lavoro. A volte guadagna un Nis al giorno, a volte non guadagna niente. Fino a un anno fa, non aveva mai lavorato. Afferma che è molto meglio andare a scuola, ma non può perché deve aiutare il padre. Attraverso il lavoro ha imparato i nomi delle sigarette e a dare i resti. Purtroppo non ha degli amici perché lavora sempre, gli unici bambini che incontra sono quelli che vanno a comprare le sigarette per i loro padri.

Le storie mettono in luce come la condizione di lavoro minorile sia intrinsecamente intrecciata ad altre questioni – strettamente vincolate al contesto locale – messe a fuoco più o meno intensamente da ciascuna testimonianza.

Innanzitutto, la necessità di lavorare è alimentata dalle condizioni di povertà diffuse nella società palestinese a causa della situazione di conflitto: purtroppo il bisogno di lavorare per contribuire all'economia familiare implica il rischio per i minori di svolgere lavori pericolosi per la loro salute fisica e con turni eccessivi, inconciliabili con uno stile di vita adeguato all'età dello sviluppo e che permetta una frequenza scolastica regolare. L'esperienza lavorativa in alcuni casi rappresenta, come in quello di Mohammed, l'unica alternativa alla “noia” soprattutto nelle zone particolarmente depresse, in cui si registra la quasi totale mancanza di opportunità educative e ricreative. La storia di Khadija punta i riflettori sulla questione di genere: infatti, la bambina afferma di non lavorare, sebbene lo faccia

quotidianamente senza averne consapevolezza. Il contenuto di tale risposta va interpretato secondo i valori della cultura palestinese in cui il lavoro domestico e l'accudimento dei fratelli sono componenti caratterizzanti, fin dalla tenera età, la vita delle bambine e quindi non sono considerati mestieri da retribuire. Nelle storie narrate vi è spesso la presenza di genitori invalidi e disoccupati (come per Ahmed e Mahmoud) che quindi non sono in grado di garantire condizioni di sicurezza economica. Le limitate opportunità di svago lasciano un vuoto importante che viene spesso occupato precocemente dal ruolo della politica e della religione. I minori, infatti, sono abituati a frequentare quotidianamente la moschea e le associazioni politiche, che esercitano una funzione di indottrinamento: una funzione che assume una rilevanza significativa in un panorama in cui la scuola rimane sullo sfondo, con una capacità di attrazione e di risposta sociale marginale. È da precisare, inoltre, che entrambe le alternative sopracitate sono accessibili unicamente ai bambini maschi e non alle femmine, le quali sono costrette a trascorrere gran parte del loro tempo in casa. Complessivamente, la dimensione principale all'interno della quale interpretare quanto finora detto è quella del conflitto, in cui i bambini stessi sono vittime della violenza in modo inconsapevole: la violenza permea tutte le dimensioni di vita dell'infanzia e viene percepita, purtroppo, come l'unica forma di difesa e di attacco con il rischio di trasformare qualsiasi essere umano, bambini compresi, nello stesso tempo in vittime e carnefici. Per superare quanto appena prospettato, appare fondamentale educare la cittadinanza sin dall'infanzia ad uscire da una logica fondata sulla contrapposizione dicotomica tra bene e male, tra bianco e nero. Come se la realtà, invece, non fosse molto più complessa e non nascondesse tra le sue pieghe zone grigie in cui, forse, attraverso un'analisi critica, è possibile cercare e trovare soluzioni insperate.

7. Considerazioni generali e possibili direzioni di ricerca

Il materiale raccolto in questa prima fase di studio intende essere propedeutico alla progettazione di un percorso di ricerca più ampio che potrebbe riguardare la realtà del bambino palestinese tra scuola e lavoro: possibili direzioni di ricerca per una scuola inclusiva. Lo studio potrebbe continuare ad accompagnare l'intervento di cooperazione da cui ha avuto origine e costituire un approfondimento specifico della ricerca sull'*Index*. Sulla base delle riflessioni condotte, è possibile procedere ad alcune prime ipotesi di scuola inclusiva in grado di rispondere efficacemente alle caratteristiche dei bambini lavoratori.

Uno dei criteri fondamentali per tale scuola è quello di perseguire obiettivi sostenibili, difficilmente quindi potrà fondare il suo approccio al fenomeno del lavoro minorile su principi abolizionisti: è innegabile che lo sfruttamento del lavoro e le peggiori forme di lavoro debbano essere eliminate, ma è anche vero che, dal punto di vista pragmatico, è utopistico pensare di eliminare ogni esperienza di lavoro, anche se dignitosa e nel rispetto dei diritti del bambino, fino a quando esisterà a livello mondiale la piaga della povertà, che presuppone per una ampia fascia della popolazione, la necessità di trovare modalità di sopravvivenza. Forse, pur continuando a sognare e lottare per un mondo in cui nessun bambino sia costretto a lavorare, è più utile cercare risposte a partire da un'analisi

critica del contesto socio-culturale ed economico in cui i bambini lavorano. Ciò implica creare condizioni dentro e fuori la scuola che tutelino il diritto all'educazione e prima ancora il diritto alla vita e al benessere generale dei bambini. Una volta preso atto che in diversi casi l'esperienza lavorativa è parte integrante della vita di molti minori e delle loro famiglie, bisognerebbe: da un lato, garantire condizioni di lavoro dignitoso attraverso la realizzazione di politiche di protezione sociale e dall'altro pensare ad una scuola che sia capace, attraverso un progetto educativo fondato sull'*empowerment*, di valorizzare l'esperienza dello studente lavoratore e le competenze acquisite durante il lavoro. Il contesto scolastico dovrebbe adeguare le varie dimensioni della scuola: da quella organizzativa, a quella sociale e curricolare. Per esempio, il curriculum dovrebbe presentare forme di flessibilità tali da consentire la valorizzazione delle esperienze lavorative, prevedendo una didattica attiva e laboratoriale che colleghi gli apprendimenti "duri" con le opportunità di impiego legate alle microeconomie presenti sul territorio. Il fattore flessibilità è trasversale all'ipotesi di scuola inclusiva che si sta ipotizzando e deve riguardare anche gli orari scolastici, la sperimentazione di diversi modelli di frequenza e programmi educativi innovativi che tengano conto dei periodi in cui gli studenti fanno più assenze. Sarà importante studiare eventuali connessioni tra il fenomeno degli studenti lavoratori e la situazione di conflitto: ci sono, ad esempio, mestieri generati dal conflitto? Quanto sono pericolosi e che ripercussioni hanno sulla frequenza scolastica? Quali proposte educative elaborare? Ed infine, quali competenze la scuola deve sviluppare e attraverso quali percorsi raggiungerle? Le risposte vanno trovate all'interno di innovazioni capaci di attivare processi inclusivi tra scuola ed extra-scuola secondo un approccio di valorizzazione critica del lavoro minorile.

Riferimenti bibliografici

- Associazione Nats (2002). *Bambini al lavoro: scandalo e riscatto. Proposte e esperienze dei movimenti di bambini e adolescenti lavoratori*. Milano: Berti-Altraeconomia.
- Caocci C., Finelli M. (1999). Il dibattito internazionale. In *Pianeta Infanzia*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Caldin R. (2014). Educatability and possibility, difference and diversity: the contribution of Special Pedagogy. *Education sciences & society*, 4(2).
- Defense for children International (2006). *Children in the street: the Palestinian case*. Ramallah: Defense for children International.
- ILO (1973). *Convenzione 138 sull'età minima*. Ginevra.
- ILO (1999). *Convenzione 182 sulle peggiori forme di lavoro minorile*. Ginevra.
- MoEHE (2015). *Palestine, Inclusive Education Policy*. Ramallah: MoEHE.
- Musleh D., Taylor K. (2005). *Child protection in the occupied Palestinian territory*. Jerusalem: Secretariat of the National Plan of Action for Palestinian Children.
- Nunin R. (2004). Uno sguardo sulla legislazione internazionale: risorse e nodi critici. In *Bambini e adolescenti che lavorano*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- ONU (1989). *Convention on the rights of the child*. New York.
- Save the Children (2000). *Street and Working Children. A guide to planning*. London: Save the Children.
- Taddei A. (2007). *Bambini 'in strada' nel Nord della della Striscia di Gaza*. Gaza: Remedial Education Center.
- Taddei A. (2008). *Educational Models and Concept of Childhood in the Gaza Strip*. Gaza: Remedial Education Center.

- Taddei A. (2010). Educare a Gaza. *Ricerche di Pedagogia e didattica*, 5, 2, pp. 1-37.
- Tagliaventi M. (2004). Questioni aperte del lavoro minorile in Europa. In *Bambini e adolescenti che lavorano*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Ainscow M., Booth T. (2002). *The Index for Inclusion: Developing Learning & Participation in Schools*. Bristol: Center for Studies in Inclusive Education.

Siti internet

www.ilo.org

http://www.journalrepository.org/media/journals/BJESBS_21/2015/Jul/Thabet1112015BJESBS19101.pdf.

http://www.pcbs.gov.ps/Portals/_Rainbow/Documents/childern-2015-01e.htm

<http://www.worldbank.org/en/country/westbankandgaza/overview>