

Disuguaglianze di genere e progettualità al femminile: sfide educative e logiche comunitarie in Kenya

Gender inequalities and female self-achievement: educational challenges and community development in Kenya

Rosita Deluigi
Università di Macerata

Sommario

Contrasto della povertà, accesso all'istruzione, supporto alla progettualità personale ed emancipazione delle donne. Quattro priorità trattate a partire da esperienze di ricerca realizzate in contesto africano, dove i bisogni del quotidiano sfidano chiavi di lettura europeiste interrogando la pedagogia interculturale. L'analisi critica, arricchita dalle interazioni sul campo, chiama in causa processi di forte revisione culturale in cui allontanarsi dal desiderio della piena comprensione della complessità, con tutte le sue contraddizioni, per poterla finalmente abitare.

Le situazioni di differenza di genere, di svantaggio e di subalternità in cui sono poste le ragazze, soprattutto in ambienti di povertà materiale ed educativa, sono strettamente interconnesse al difficile accesso ai servizi di base e a traiettorie progettuali affidate alla ripetizione di modelli che faticosamente contemplano possibili innovazioni e alternative. Eppure, ci sono realtà in cui la progettualità individuale è supportata, grazie alla presenza di agenzie formative, educative e sociali che scommettono sui sogni, sul potenziale e sul riscatto di bambine, ragazze e giovani donne che, al pari del genere maschile, possono attivare circuiti di realizzazione personale e di rigenerazione sociale con un impatto soggettivo e comunitario.

Parole chiave: empowerment femminile; progettualità personale; sviluppo di comunità

Abstract

The essay deals with the fight against poverty, access to education, support for personal planning and female emancipation. These priorities will be dealt starting from some research experiences carried out in an African context, where the daily needs challenge Europeanist interpretative approach and intercultural education. The analysis will focus on relationships and require cultural review processes in which to move away from the desire to fully understand the complexity, with all its contradictions, in order to finally be able to live it.

The differences in gender, disadvantage and subordination in which girls are placed, especially in economic and educational poor environments, are closely connected to the difficult access to basic services and to design trajectories of self-efficacy entrusted to the repetition of models that hardly contemplate other alternatives.

However, there are contexts in which the self-affirmation is supported, by training, educational and social agencies that promote the potential and the skills development of kids, girls and young women who, like the male gender, can activate circuits of personal fulfillment and social regeneration with a subjective and community impact.

Keywords: female empowerment; self-affirmation; community development

1. Voci e luoghi della ricerca

Le linee di ricerca presentate in questo contributo sono state sviluppate durante una permanenza in Kenya supportata dal bando International Mobility for Research – Programma di sostegno all'attività di ricerca e mobilità all'estero (a.a. 2018/2019) dell'Università di Macerata¹.

L'idea nasce in seguito a una collaborazione pregressa nell'ambito del progetto europeo Ticass – *Technologies of Communication Imaging, Art and Social Sciences* – in cui i partner stanno approfondendo la relazione la *visual communication* e le prospettive di lettura e d'interpretazione attraverso il dialogo interculturale (Fleming, Lukaszewicz

Alcaraz, 2018)². Grazie alle mobilità realizzate nel 2018 a Kilifi (Kenya) (circa 4 mesi tra marzo e dicembre) sono state avviate collaborazioni con scuole primarie e intercettate realtà educative e formative che intervengono in ambito sociale sul territorio.

Il progetto di ricerca “*Plural Languages and Educational Paths for Intercultural Dialogue*” (luglio-agosto 2019) si è inserito in queste dinamiche, con l’intento di indagare come i linguaggi plurali e le diverse forme di espressione e di partecipazione sociale favoriscano il dialogo interculturale (Catarci, Macinai, 2015; Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017). La sfida metteva in gioco la possibilità di consolidare dinamiche cooperative e scambi di prassi educative, aprendo nuove piste di riflessione e d’intervento rivolgendosi in modo particolare ai minori. Lo sfondo teorico di riferimento ha attinto ai paradigmi della progettazione partecipata, della pedagogia critica e dello sviluppo di comunità, quali leve di forza nella promozione di dialogo, scambio e confronto tra diverse parti sociali (Amirian, 2012; Avril, Neem, 2014; Freire, 1987; 1997; Pal, 2008).

La collaborazione con i colleghi dell’università ospitante, Pwani University College (Kilifi), ha coinvolto i ricercatori nell’ambito della *School of Humanities* con l’intento di condividere percorsi di conoscenza teorico-pratica, orientati all’incremento e alla sperimentazione di linguaggi plurali, definendo alcune strategie di partecipazione e di coinvolgimento sociale e comunitario. In questo articolo, tra i diversi obiettivi del progetto, mi focalizzerò maggiormente sulle modalità di sviluppo di «spazi interculturali di ricerca e di pratica in cui attuare esperienze comunitarie», fornendo una prima *overview* delle piste di ricerca attuate e degli interventi realizzati. Tale obiettivo si è declinato soprattutto grazie alla cooperazione locale avviata con svariati contesti educativi e formativi, quali: scuole primarie e secondarie, pubbliche, private e legate a movimenti religiosi; piccole associazioni di volontariato locali promosse da studenti universitari; centri diurni e orfanotrofi presenti nell’area di Kilifi. La partecipazione attiva di studenti universitari, dirigenti, insegnanti, operatori sociali e volontari ha permesso di declinare le forme del dialogo interculturale, inteso come strategia di partecipazione comunitaria. In questo modo si è andata definendo una prospettiva co-costruita da voci plurali, tutte schierate a favore del diritto all’istruzione e della necessità di proporre *chance* di successo ai bambini e alle bambine in una più ampia visione di benessere per il futuro.

Per quanto riguarda le metodologie utilizzate, il disegno della ricerca qualitativa in ambito educativo e sociale si è avvalso della combinazione di diversi metodi e strumenti: l’osservazione etnografica, l’articolazione della ricerca sul campo con diretta ricaduta sulla comunità locale (orientata alla progettazione partecipata), la realizzazione di interviste in profondità con professionisti del settore educativo e con gli stakeholder, l’attuazione di workshop e laboratori creativo-partecipativi rivolti alle scuole e alle comunità rurali e l’organizzazione di meeting di coordinamento e di progettazione con i colleghi della Pwani University.

Esplorare i contesti e indagare le sfide esistenti, alla luce di un ascolto attento dei protagonisti dell’azione educativa e degli agenti locali del cambiamento, è stato un punto di partenza essenziale per creare uno spazio di decostruzione e di decentramento interculturale. In tal modo, le voci delle diverse intenzionalità e i luoghi delle pratiche hanno espresso logiche eterogenee e contestualizzate (Andreotti, 2011).

2. Priorità, urgenze e sfide di decentramento

La premessa progettuale consente di mettere in luce alcuni aspetti della complessità locale che sarà trattata, in quanto, uno dei focus presi in esame attraverso l’approccio della ricerca-azione (Barbier, 2008; Kemmis e McTaggart, 2001; Losito e Pozzo, 2005;

Reason e Bradbury; 2001), riguarda le disuguaglianze di genere con una specifica attenzione a tratteggiare il fenomeno e gli attuali movimenti socio-educativi.

Contrasto della povertà, accesso all'istruzione, supporto alla progettualità personale ed emancipazione. Quattro priorità che intendo porre in evidenza avvalendomi, oltre che delle svariate ricerche già condotte sul tema (in modo particolare nell'ambito della progettazione di interventi in loco), dell'apporto delle riflessioni condivise e delle esperienze realizzate in contesto africano, dove le urgenze del quotidiano sfidano chiavi di lettura europeiste e interrogano la pedagogia interculturale, risvegliandone il necessario decentramento (Aman, 2018).

Nei luoghi esplorati e vissuti, la concatenazione tra povertà materiale e progettualità non è l'unico elemento critico, ma è certamente un fattore cruciale nel predeterminare dinamiche di sopravvivenza "*day by day*". Inoltre, le logiche delle famiglie allargate e le pratiche comunitarie incidono in modo significativo sulla libertà di scelta delle bambine e delle ragazze che sono, allo stesso tempo, elemento trascurabile di progettualità individuale e cardine indispensabile della gestione e della sussistenza familiare e collettiva (Primi e Varani, 2011).

A questo si aggiunge un accesso all'istruzione non agevolato per il genere femminile, soprattutto in contesti rurali, per cui i bassi livelli di consapevolezza dei propri diritti e la scarsa acquisizione di competenze, confermano la collocazione delle donne nella sfera domestica, tra ruoli di cura, di riproduzione e di impiego nel lavoro agricolo, scarsamente o per nulla retribuito, in una prospettiva di sostentamento del nucleo familiare, spesso molto numeroso (Donzellini, 2013).

Il supporto alla progettualità personale è strettamente connesso all'educazione e alle opportunità formative e professionalizzanti a cui le ragazze accedono. A monte si colloca il dialogo aperto e, spesso in contrasto, con molteplici visioni tradizionali che, in Kenya, sono strettamente interconnesse con le radici culturali delle 42 tribù presenti. L'emancipazione femminile in Africa è un processo che sta muovendo alcuni passi significativi e, sebbene la tradizione abbia un peso considerevole sul modo di intendere i ruoli sociali, negli ultimi anni è avvenuta una maggiore apertura nei confronti del ruolo della donna (Ordituro, 2017; Nyabola, 2018). I processi di cambiamento non vanno pensati solo al femminile; accanto all'emergere di svariate movimenti di riscatto e di rilancio e promozione delle donne è indispensabile, come vedremo meglio in seguito, creare un dialogo aperto, non solo di genere, con le comunità di riferimento, partendo dalle figure apicali.

A fronte di tale complessità ed eterogeneità di visioni, di problematiche e di sfide, è opportuno adottare una postura di ricerca che passi attraverso le relazioni, chiamando in causa processi di forte revisione in cui allontanarsi dal desiderio di comprensione immediata della complessità per poterla abitare, con tutte le sue contraddizioni. Soprattutto, è necessario prendere atto delle dinamiche coloniali a cui la popolazione è stata lungamente sottoposta e delle tensioni post-coloniali che sono tuttora individuabili nelle riflessioni aperte sulla cultura, sulle appartenenze, sulle identità trasformate e deformate da una continua descrizione fatta "con gli occhi dell'altro", colui che impone, gestisce, definisce. La consapevolezza dei processi storici e geo-politici, in cui si collocano riflessioni critiche e interventi educativi, consente di analizzare i contesti attuali e di comprendere le dinamiche comunitarie e relazionali, tra odierne modalità di costruzione delle relazioni e storie di incontri avvenuti in precedenza (Ahmed, 2000).

Dobbiamo fare spazio alla capacità di «decolonizzare la mente», per evitare di creare nuovi schemi di oppressione e di appiattimento culturale; questo richiede di non porre i diversi elementi culturali in uno stato di subalternità, annullando la fiducia di un popolo nel proprio nome, nella propria lingua, nelle proprie capacità e, in definitiva, in se stesso

(Ngũgĩ, 2015). Il contrasto di una politica culturale omologante passa anche attraverso la mediazione linguistica e identitaria, in cui possono rientrare molte interpretazioni dell'essere soggetti, membri di forme familiari e parti significative di comunità.

Per imparare ad abitare gli spazi di frontiera e per sperimentare una coesistenza fatta di margini instabili, di attraversamenti e di linee di confine fluide, dobbiamo sperimentare:

la stessa identità [che] diventa 'di confine', porosa, instabile, migrante, errante, soprattutto quando intercetta delle barriere. Nel momento in cui incontriamo il limite (fisico-relazionale), diventiamo soggetti estranei, non collocati in contesti familiari e riconoscibili. In questi transiti possiamo interrogarci a livello identitario, decostruendo architetture rigide, correndo il rischio di fare spazio a elementi instabili di ridefinizione del proprio sé (Deluigi e Cadei, 2019, pp. 76-77).

In tal senso, la pedagogia interculturale è chiamata alla decostruzione critica di chiavi e di codici di lettura connessi con altre strutture sociali o con esperienze pregresse, insufficienti a entrare in dialogo con processi culturali in cui l'uomo bianco risulta essere un perfetto estraneo – se non ancora un “conquistatore” – incapace di divergere da alcune categorie troppo distanti da saperi e poteri che si generano in tempi molto lunghi, tra dimensioni consuetudinarie, trasmissione orale delle norme, forme comunitarie acquisite e resistenze al cambiamento.

3. Dalle differenze di genere all'empowerment comunitario

Le traiettorie di riflessione proposte in questo saggio sono arricchite dalle informazioni raccolte durante dialoghi e interviste realizzate nel tessuto urbano di Kilifi. Gli incontri con numerosi testimoni del settore formativo, educativo e di supporto sociale hanno fatto emergere le condizioni di svantaggio e di subalternità in cui sono poste le ragazze, soprattutto nei contesti di povertà materiale ed educativa, dove l'accesso ai servizi di base non è garantito e dove le progettualità sono affidate alla ripetizione di modelli che difficilmente contemplan possibili innovazioni e alternative. Durante la permanenza in Kenya sono state realizzate interviste in profondità (Losito, 2015) con 4 docenti universitari, 3 dirigenti scolastici, 4 coordinatori degli insegnanti, 6 insegnanti, 4 studenti universitari impegnati in associazioni attive nel contesto sociale e 1 coordinatore di servizi socio-educativi.

Il tessuto urbano e suburbano della città di Kilifi rispecchia quello della contea³, evidenziando la coesistenza di diversi stili e modelli di vita, svariati background socio-culturali, appartenenze religiose e riferimenti alle tribù di origine a cui, come detto in precedenza, si lega un forte riconoscimento identitario. Le disuguaglianze tra diverse fasce di popolazione e le urgenze che riguardano il genere femminile, in particolar modo le ragazze, sono in stretta interconnessione con bisogni formativi, educativi e limiti di progettualità personale (Deluigi, 2019). La costruzione della rappresentazione dei ruoli femminili dipende, infatti, da numerosi fattori tra loro interconnessi e da come i sistemi socio-culturali sviluppano e promuovono modelli di riferimento. A questo punto della riflessione, è essenziale ricordare che una delle problematiche più urgenti rispetto alle adolescenti della regione è l'elevato tasso di gravidanze precoci; secondo il registro del Dipartimento della Salute, nel 2018 la contea di Kilifi ne ha registrate più di 14.000 (www.the-star.co.ke/counties/coast/) con una numerosità più vasta nelle aree rurali. Le cause di tali gravidanze sono state identificate in diversi ambiti, tra loro interconnessi: pratiche culturali, scarse tutele e cure genitoriali, anche in seguito a matrimoni

fallimentari, povertà e un'inadeguata educazione sessuale e pianificazione familiare (Faith to Action Network, 2017).

Inoltre, i bassi livelli d'istruzione non consentono alle ragazze di affrancarsi e di riscattarsi da modelli subiti che le rendono dipendenti e non autonome, sia dal punto di vista dei progetti di vita esistenziali, sia sotto il profilo economico. Questo ha un impatto molto forte sulla qualità della vita e sulle occasioni di occupazione delle donne. Ecco perché è strategico contrastare le differenze e le discriminazioni di genere in termini di effettivo accesso all'istruzione e di successo formativo, in modo che le ragazze acquisiscano competenze spendibili sul mercato del lavoro (Unctad, 2018).

Se non si interviene sulle diverse componenti della povertà, la «passività appresa» prende facilmente il sopravvento generando costantemente identità oppresse che non possono liberarsi senza conoscere e interpretare criticamente la realtà (Freire, 1982; 1997).

La marginalizzazione della maggior parte delle donne nella vita culturale, economica, sociale e politica le relega a preoccuparsi della sussistenza quotidiana di nuclei familiari estesi. «Se diamo per scontata la dimensione della passività, dell'inferiorità di genere, dell'incapacità e dell'impossibilità di autodeterminarsi delle donne, a partire dalla tenera età, non potremo che confrontarci con modelli di sottomissione in cui la progettualità è predeterminata da altri» (Deluigi, 2019, pp. 303-304). Ciò è ancora più vero e, allo stesso tempo controverso, in uno spazio culturalmente eterogeneo dove le radici identitarie affondano in una continua sottrazione delle origini per “mano di altri” e dove la modifica dell'impostazione delle strutture e delle gerarchie familiari rischia di essere percepita come una nuova ed ulteriore sottrazione di potere.

Questo spinge a riflettere sulla sostenibilità di progetti che superino i modelli tradizionali, di per sé già espropriati, rivisti e meticcianti, in cui i generi sono inseriti, per rimettere a tema la possibilità di creare interdipendenze comunitarie e culturali che generino un grado equo di benessere per la popolazione. A tal proposito, numerose agenzie educative, prime fra tutte le scuole, sollecitano e supportano la progettualità personale delle bambine e delle ragazze, investendo sui potenziali e sulle competenze che le possono abilitare alla scommessa di realizzazione personale e di rigenerazione sociale. Mettere in evidenza l'interdipendenza tra il *well-being* del singolo e della collettività è necessario per rilevare come interventi a favore di giovani donne siano, in realtà, un volano di sviluppo e di rinnovamento per tutto il contesto comunitario.

Già nell'approccio “*Gender and Development*” promosso nella Quarta Conferenza Mondiale sulle Donne di Pechino del 1995, si incentivava una prospettiva di genere per contrastare la povertà, sottolineando come il processo di *empowerment* indicasse la rimozione degli ostacoli a una piena partecipazione delle donne alla vita sociale, culturale, economica e politica di un Paese, favorendo l'opportunità di autodeterminarsi. Inoltre, il concetto di *Gender Mainstreaming*, proposto durante la Conferenza di Nairobi del 1985, fu ulteriormente approfondito, suggerendo un approccio che tenga in considerazione le diverse conseguenze che i processi decisionali hanno su uomini e donne. La possibilità e la capacità di decidere della donna, invisibile spina dorsale del contesto a cui stiamo facendo riferimento, diviene anche un essenziale strumento verso uno sviluppo più equo della società (United Nation, 1995).

Nella Piattaforma di Azione di Pechino vengono individuate dodici aree critiche che ostacolano il miglioramento della condizione femminile, tuttora in fase di verifica e di attuazione: donne e povertà; istruzione e formazione delle donne; donne e salute; la violenza contro le donne; donne e conflitti armati; donne ed economia; donne, potere e processi decisionali; meccanismi istituzionali per favorire il progresso delle donne; diritti fondamentali delle donne; donne e media; donne e ambiente; le bambine (conferenze di

New York 2005 e di Milano 2015). Come si può vedere, tra i temi portanti troviamo numerose questioni che intercettano le sfide di cui ci stiamo occupando.

A Kilifi, le agenzie educative e formative impegnate nel supporto di comunità *empowered* (Zimmerman, 1990), vedono adulti e giovani che scommettono sul futuro dei più piccoli, schierandosi in prima linea e promuovendo contesti di corresponsabilità attraverso interventi che abbiano un impatto e un peso sociale, con un concreto supporto alla progettualità femminile. Possiamo certamente confermare che la formazione, dall'istruzione di base, fino all'università, gioca un ruolo determinante nell'aumento della consapevolezza dei soggetti (Freire, 1987) che possono costruire piste di realizzazione e di successo, alimentando una diversa narrazione del ruolo delle donne.

Se le ragazze diventano soggetti attivi e partecipi della costruzione di benessere sociale, si possono generare comunità competenti in grado di migliorare reciprocamente la qualità della vita dei singoli e della collettività. Allora, è indispensabile rilevare i bisogni primari attraverso processi partecipativi e, in seguito, co-costruire logiche di attenzione alla dignità e ai diritti di coloro che ancora, troppo spesso, vengono considerati fragili per poterli estromettere da legami paritari, soprattutto a livello di gestione dei poteri.

L'educazione può diventare un veicolo di cambiamento e d'innovazione in aperto contrasto con approcci organizzativi che si rifanno alla sottomissione, alla passività e alla marginalizzazione di genere. Perché vi siano degli esiti significativi, è irrinunciabile attuare una riflessione critica e sviluppare interventi a favore di un *empowerment* comunitario; affinché tale processo possa avvenire, è essenziale che la pluralità delle comunità locali e delle sue differenti *leadership* (politiche, sociali, religiose, familiari...) siano attivamente coinvolte (ActionAid, 2018; Balvin e Christie, 2020). Ciò apre alla necessità di conoscere le tradizioni, gli elementi cardine di riconoscimento reciproco, le modalità di costruzione dei legami di comunità, così come alla capacità di mediazione dei conflitti e dell'interazione con il cambiamento.

4. Processi di co-costruzione di interventi educativi

Tenuto conto della situazione descritta, confrontarsi con altri modelli e destrutturare le proprie idee, per comprendere meglio le pratiche, permette di progettare e di avviare iniziative congiunte, consentendo alle differenze di alimentare un dialogo reciproco, volto a delineare traiettorie di risveglio dei diritti e della qualità della vita, con un impatto soggettivo e comunitario. Ecco perché dobbiamo necessariamente avvalerci di una pedagogia problematizzante (Mayo, 2013; Freire, 2013) che sappia articolare e declinare paradigmi plurali e plastici, a partire dalle situazioni che intercetta e, soprattutto, dalle interazioni e dalle intenzionalità che si incontrano nei contesti di lavoro.

Durante il periodo di mobilità, grazie al tentativo di porre in essere una postura interculturale e dialogica, sono state messe in campo numerose azioni volte a supportare la co-progettazione di interventi educativi rivolti a bambine, bambini, ragazze e ragazzi in luoghi formativi formali e non formali. La cooperazione è avvenuta con: cinque scuole dell'infanzia e primarie, un'associazione di volontariato e promozione sociale, un orfanotrofio e centro diurno, una scuola secondaria e centro diurno.

Le strategie indicate sono state scelte in seguito alla condivisione di problematiche, criticità e sfide messe a fuoco dagli stakeholder locali, intercettando piste di lavoro volte a coinvolgere la comunità attraverso percorsi esperienziali di apprendimento. In particolare, sono stati realizzati:

- workshop e formazione docenti sui linguaggi creativi e sviluppo del curriculum per competenze: in interconnessione con le attività avviate durante il progetto Ticass e in

dialogo aperto con l'avvio del “*CBC - Competency Based Curriculum*” entrato in vigore in Kenya nel 2018 (Ministry of Education, 2018; Republic of Kenya, 2019). L'azione è stata sviluppata nelle diverse scuole primarie con gli insegnanti referenti di “Art and Craft Education”; la formazione ha assunto una dimensione esperienziale di tutoring durante la realizzazione delle lezioni con gli studenti, attraverso una co-progettazione preventiva, uno shadowing durante le azioni sul campo e un'attività di feedback a posteriori. Questo approccio ha alimentato il lavoro cooperativo tra i docenti e con gli studenti, per mezzo della riflessione condivisa sull'uso di metodologie tese a scoprire e a valorizzare le competenze dei ragazzi e delle ragazze;

- workshop in co-teaching con gli insegnanti e con i bambini dell'infanzia e della primaria: per sviluppare strategie di apprendimento volte a potenziare la creatività e l'espressione degli alunni con l'utilizzo e la mediazione di diversi linguaggi. Il co-teaching ha messo in dialogo differenti prospettive di insegnamento, nel tentativo di interpretare al meglio le indicazioni del *CBC*. Durante questa attività sono state intercettate complessivamente 9 classi dalla *pre-primary education* alla *primary school (grade 5)* sviluppando diverse proposte contenute nel programma ministeriale. Porre l'attenzione sulla creatività e sulle forme di espressione plurali, incentivando la scoperta, l'interpretazione e l'utilizzo dei linguaggi *visual*, ha consentito di sperimentarsi come soggetti attivi e produttori di messaggi individuali e congiunti (Deluigi, 2019). La stessa cooperazione docenti-studenti ha destato interesse e aperto canali di comunicazione e di prossimità inediti, avviando possibilità d'interazione su competenze in fase di scoperta;

- interviste in profondità con professionisti: per comprendere gli orizzonti educativi definiti dal sistema scolastico-formativo e le strategie messe in atto per fronteggiare le sfide sul campo. Come indicato in precedenza, gli *expertise* dei professionisti, in ambienti così eterogeni, sono variegati e, ascoltare le voci dell'esperienza, apre a nuove prospettive di conoscenza e consapevolezza reciproche. In questo modo, le chiavi di lettura e di ri-significazione delle idee dilatano pure il campo della progettazione congiunta e contestualizzata;

- workshop partecipativi e di promozione dell'alfabetizzazione rivolti a scuole primarie e secondarie: per supportare i docenti e gli operatori nel rilancio delle attività di lettura e di cooperative learning in due daily care center coinvolti nel progetto, sono state realizzate giornate di sensibilizzazione alla lettura con donazione di libri di narrativa in lingua inglese e kiswahili. Grazie alla collaborazione con realtà associative locali, sono stati attuati laboratori e momenti aggregativi ludico-ricreativi rivolti a minori in difficoltà (appartenenti alla fascia d'età della scuola primaria) e collocati in zone rurali. Decisivo il contatto con gli adulti di riferimento per la diffusione delle proposte educative e per la realizzazione e mantenimento di aree bibliotecarie gratuite fruibili dai bambini stessi;

- attività rivolte alle adolescenti per la promozione del successo scolastico, anche in relazione ad aspetti connessi alla salute: per facilitare la discussione sulle problematiche adolescenziali, sono stati realizzati meeting aperti con l'approccio di *mentoring* (Fletcher e Mullen, 2012) volti a supportare l'espressione di sé e a condividere progettualità personali legate alle *chance* formative. Gli incontri con le adolescenti hanno toccato tematiche quali l'acquisizione di competenze, la libertà decisionale e l'educazione sanitaria. In particolare, abbiamo intercettato ragazze di scuola secondaria in un daily care center, dando ufficialmente il via al progetto “ImarishaMsichana” che, allo stato attuale, ha raggiunto 220 ragazze attraverso: attività di formazione e supporto motivazionale all'autodeterminazione del proprio sé, incontri di educazione sessuale e igienico-sanitaria; distribuzione di assorbenti e materiale igienico, affinché la frequenza scolastica delle adolescenti sia regolarmente garantita.

- meeting di progettazione socio-educativa: per condividere idee e logiche d'intervento con esperti sul campo e per immaginare cooperazioni sostenibili e replicabili nel tempo, attraverso la sinergia di diverse agenzie locali. Il dialogo aperto tra colleghi e professionisti ha alimentato un'interpretazione critica della programmazione di azioni che tuttora insistono sul territorio. A tal proposito, le azioni finora descritte, sono tuttora in corso e prevedono il coinvolgimento di uomini e donne attivamente coinvolti nel sociale, sia per ruolo istituzionale-accademico, sia come membri attivi della comunità locale.

Già a partire dall'ideazione, i progetti concretizzati erano orientati a generare un impatto nel contesto, un impegno condiviso e un cambiamento reciproco. Le strategie operative, seguendo itinerari di incremento dei livelli di consapevolezza di sé e di individuazione delle risorse personali e comunitarie, hanno proposto e supportato la costruzione di reti e di alleanze educative che consentano la sostenibilità degli interventi anche in futuro (Cadei, Deluigi e Pourtois, 2016). Tale impianto, infatti, può potenziarsi solo attraverso logiche di compartecipazione e di corresponsabilità (Stringer, 2008; Wenger, 1998) che interrogano il dialogo interculturale come piattaforma di mediazione.

Le progettualità generative vengono messe alla prova dalle quotidianità territoriali e localizzate, dalle priorità e dalle sfide intercettate in campo comunitario, rinnovando energie creative e innovative tese alla partecipazione e all'*empowerment* come *pluralizzazione di possibilità* (Ellerani e Ria, 2017), soprattutto rispetto ai soggetti a rischio di esclusione. Nel caso delle ragazze, l'aver attraversato dei percorsi di espressione, di acquisizione di competenze, di narrazione di sé, con i propri pari e con gli adulti significativi, ha consentito loro di abitare dei contesti educativi, formativi e sociali dove la dignità, il rispetto e la possibilità di apprendimento vengono messe in primo piano. In tal senso, si è incoraggiata una maggiore consapevolezza, alla luce di una libertà individuale che diventa volano di proattività per favorire scelte sociali fondate sulla partecipazione attiva dei cittadini (Sen, 2010). La sostenibilità delle attività sviluppate è garantita, da un lato, dal consolidamento della rete locale d'intervento e dallo sviluppo di azioni localizzate e tracciabili, dall'altro, dallo sviluppo costante di accordi internazionali tra le università di riferimento e dall'articolazione di progetti di ricerca europei volti a promuovere la dimensione educativa della partecipazione.

In conclusione, posso affermare che la pedagogia situata, a partire dalle problematiche rilevate sul campo, ha attraversato alcune pratiche con un approccio interculturale volto a sottolineare l'estremo bisogno di avviare e mantenere interdipendenze sinergiche a livello sociale.

I legami costituiscono la fibra della partecipazione e dell'inclusione e diventano portatori di approcci sempre più attenti alla prossimità e all'espressione creativa. Così si alimenta l'innovazione, attuando sconfinamenti reciproci che, non invadendo, trasformano. [...] Cooperare per progettare e realizzare luoghi educativi, volti a promuovere partecipazione ed espressione, necessita di disponibilità all'ibridazione delle prospettive e delle logiche in cui più facilmente ci riconosciamo, senza perderle di vista, perché in ogni caso ci sono, ma mettendole in discussione in situazione (Deluigi, 2019, pp. 9-11).

I legami consolidati parlano di alleanze tra adulti significativi che possono continuare a costruire dialoghi progettuali attenti alle fragilità e alle risorse, senza trascurare le urgenze di comunità vaste ed eterogenee con priorità di sopravvivenza e di progettualità condivisa che vanno messe a tema congiuntamente.

La spinta propulsiva di sviluppo va ritrovata nei contesti di vita, scontrandosi con le richieste e con i bisogni manifesti e incentivando la scoperta dei talenti e dei potenziali inespressi, soprattutto tra i giovani. Il coinvolgimento e la partecipazione delle donne nelle sfere economiche, politiche, sociali e culturali, diventa una “cartina al tornasole” dell’effettiva possibilità di cambiamento co-costruita e posta in essere. L’investimento su tale asse prevede la revisione del paradigma della donna vulnerabile verso una maggiore partecipazione femminile, contrastando le discriminazioni di genere nel rispetto dei diritti umani e per il benessere delle generazioni future. Le attività realizzate con i ragazzi e le ragazze coinvolte, così come con i professionisti sul campo, hanno certamente veicolato nuove idee e modelli di protagonismo e di partecipazione del ruolo femminile, aprendosi alla possibilità e all’occasione di essere parte proattiva di narrazioni collettive e interdipendenti.

Ibridare le logiche educative e d’intervento nel sociale significa prevedere processi distesi nel tempo, continuando ad approfondire riflessioni che nascono dall’eco delle pratiche e dagli sfondi di realtà. Tale approccio rigenera la stessa ricerca pedagogica ampliandone le prospettive e la necessità di costruire piste di lavoro e di narrazione del dialogo con le alterità che non temano la divergenza e l’opacità.

Note

¹ Il programma era «finalizzato allo sviluppo e al potenziamento delle collaborazioni internazionali dei giovani ricercatori, favorendone la mobilità, attraverso l’erogazione di contributi per il loro sostegno all’estero» ricerca.unimc.it.

² Il progetto Ticass (2017-2021) coinvolge i seguenti paesi: Akademia Sztuki w Szczecinie (Poland), Univerzita Jana Evangelisty Purkyne v Usti Nad Labem (Czech Republic), Stowarzyszenie Edukacja, Nauka, Kultura (Poland), Polish University Abroad (United Kingdom), Università degli Studi di Macerata (Italy) e Pwani University College (Kenya). Il gruppo di lavoro è interdisciplinare in quanto partecipano Facoltà umanistiche, Dipartimenti di Education, Accademie delle belle arti e Scuole d’arte. I principali assi di ricerca riguardano i visual languages nel contesto urbano e il loro utilizzo in chiave interculturale. Attraverso le mobilità, i ricercatori indagano i differenti spazi delle città utilizzando chiavi interpretative volte a promuovere la visual literacy. A partire da tale prospettiva, hanno avuto avvio i workshop realizzati con le scuole volti a promuovere apprendimenti cooperativi attraverso l’utilizzo creativo dei colori, dei materiali e delle immagini. Per ulteriori approfondimenti sul progetto Ticass si veda: <http://ticass.eu/>.

³ Kilifi ha circa 130.000 abitanti (censimento del 2009) ed è un centro urbano, capoluogo dell’omonima contea, situato nella regione costiera del Kenya a 56 chilometri a nord-est di Mombasa.

Bibliografia

- ActionAid (2018), *Tackling Barriers to Girls Education in Kenya. Analysis of Violence against Girls’ in Education*, Nairobi, Actionaid Kenya.
- Ahmed, S. (2000), *Strange encounters: embodied others in post-coloniality*, London, Routledge.
- Aman R. (2018), *Decolonising Intercultural Education. Colonial differences, the geopolitics of Knowledge, and Inter-epistemic Dialogue*, London, Routledge.
- Amirian J. K. (2012), *La progettazione sociale. Esperienze e riflessioni*, Milano, FrancoAngeli.
- Andreotti V. (2011), *Actionable Postcolonial Theory in Education*, London, Palgrave Mcmillan.
- Avril E. e Neem J. N. (2014), *Democracy, participation and contestation: civil society, governance and the future of liberal democracy*, New York, Routledge.
- Balvin N. e Christie D.J. (a cura di) (2020). *Children and Peace From Research to Action*, New York-London, Springer.
- Barbier R. (1996) (2007), *La ricerca-azione*, Roma, Armando.
- Cadei L., Deluigi, R. e Pourtois, J.-P. (a cura di) (2016). *Fare per, fare con, fare insieme. Progetti di cittadinanza tra scuole e famiglie*, Parma, edizioni Junior-Spaggiari.
- Catarci M. e Macinai E. (a cura di) (2015). *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi della società multiculturale*, Pisa, ETS.

- Deluigi R. (2019), *Le ragazze straniere tra progettualità personali ed empowerment comunitario*. In S. Ulivieri (a cura di), *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*, Pisa, ETS, pp. 307-318.
- Deluigi R. (2019), *Sconfinare nei luoghi dell'educazione: legami e creatività in un'esperienza di ricerca condotta a Kilifi (Kenya)*. In «Pedagogia Oggi», 1, pp. 341-354.
- Deluigi R. e Cadei L. (2019), *Identity frontiers, necessary borders and porous challenges, ovvero criticità, ambiguità e valenze plurali dello spazio di frontiera in ottica plurilingue*. In A. Bonomo, N. Arrigo e K. Chircop (a cura di), *Identity navigation: rethinking languages, literatures and cultures between challenges and misinterpretations*, Avellino, Edizioni Sinestesie, pp. 75-93.
- Ellerani P. e Ria D. (a cura di) (2017), *Paulo Freire pedagogista di comunità: libertà e democrazia in divenire*, Università del Salento.
- Faith to Action Network (2017), *Teenage Pregnancy in Kenya's Kilifi County: a qualitative study*, Nairobi, Faith to Action Network Secretariat.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F. e Portera A. (a cura di) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS.
- Fleming M. e Lukaszewicz Alcaraz A. (a cura di) (2018). *Visuality from Intercultural Perspectives: Technologies of Imaging in Communication, Art and Social Science*, London, Puno Press.
- Fletcher S.J. e Mullen C.A. (a cura di) (2012), *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education*, New York, Sage.
- Freire P. (1982), *Ação cultural para a Liberdade e outros escritos*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire P. (1987), *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire P. (1997), *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire P. (2013), *Education for Critical Consciousness*, New York, Bloomsbury.
- Kemmis S. e McTaggart R. (2001), *Participatory action research*. In N.K Denzin e Y.S. Lincoln (a cura di), *Handbook of qualitative research*. Second Edition. Sage: Thousands Oaks.
- Losito B. (2015), *L'intervista nella ricerca sociale*, Roma-Bari, Laterza.
- Losito B. e Pozzo G. (2005), *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*, Roma, Carocci Faber.
- Mayo P. (2013), *Echoes from Freire for a Critically Engaged Pedagogy*, New York, Bloomsbury.
- Ministry of Education (2018), *National Curriculum Policy*, Nairobi, The Principal Secretary Ministry of Education.
- Ngũgĩ w.T. (2015), *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*, New York, James Currey.
- Pal A. (2008), *Planning from the bottom up: democratic decentralisation in action*, Amsterdam, Ios Press.
- Primi A. e Varani N. (2011), *La condizione della donna in Africa sub-sahariana. Riflessioni geografiche*, Padova, Libreria Universitaria.
- Reason P. e Bradbury H. (a cura di) (2001). *Handbook of action research participative inquiry*. London, Sage.
- Republic of Kenya (2019), *Basic Education Curriculum Framework. Nurturing Every Learner's Potential*, Nairobi, Kenya Institute of Curriculum Development.
- Sen A. (2010), *La libertà individuale come impegno sociale*, Roma-Bari, Laterza.
- Stringer E. (2008), *Action Research in Education*, New York, Sage.
- United Nation (1995), *Beijing Declaration and Platform for Action. Beijing+5 Political Declaration and Outcome*, New York, Un Women.
- Wenger E. (1998), *Communities of practice: learning, meaning, and identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Zimmerman M. A. (1990), *Toward a Theory of Learned Hopefulness: a structural model of analysis of participation and empowerment*. In «Journal of Research in Personality», 24, pp. 71-86.

Sitografia

- Donzellini V. (2013), *Essere donna nel Kenya*. In «Revue Quart Monde», 223/3, <https://www.revue-quartmonde.org/8233> (consultato il 27/02/2020).
- <http://ricerca.unimc.it/it/site-news/finanziamenti/finanziamenti-di-ateneo/bandi-competitivi/bandi-competitivi> (consultato il 10/01/2020).
- <https://www.the-star.co.ke/counties/coast/2019-02-25-kilifi-pregnancy-crisis-deepens-numbers-rise-as-parents-leaders-wring-their-hands/> (consultato il 10/01/2020).
- <https://www.the-star.co.ke/counties/coast/2019-06-06-kilifi-county-begins-joint-campaign-against-teenage-pregnancy/> (consultato il 10/01/2020).
- Nyabola N. (2018), *Le donne africane possono cambiare il continente*. In «Internazionale», <https://www.internazionale.it/opinione/nanjalanyabola/2018/05/04/africa-donne-politica> (consultato il 27/02/2020).
- Ordituro O. (2017), *Please Mind The Gap: Discriminazioni di Genere e Pari Opportunità per le Donne Africane*. In <https://www.ilcaffegeopolitico.org/50307/africa-discriminazione-donne-societa> (consultato il 27/02/2020).
- United Nations, *East African nations can help empower women economically by harnessing trade policies*, may 2018. In https://unctad.org/en/pages/newsdetails.aspx?OriginalVersionID=1747&Sitemap_x0020_Taxonomy=UNCTAD%20Home (consultato il 10/01/2020).