

Le projet « Education pour tous » dans un contexte rural au Sénégal

Silvia Baronio^[1]

L'étude analyse les causes et les conditions de l'éducation des populations rurales dans le Collège d'enseignement moyen de la communauté rurale de Yene (Sénégal). Puisque l'éducation a un impact direct sur la pauvreté et la faim, cette recherche est une contribution au partage des connaissances dans le cadre du Programme-phare dirigé par la FAO « Education pour les populations rurales » qui a pour but de contribuer à poursuivre surtout les deux premiers objectifs du Millénaire. L'étude décrit les activités et les dynamiques éducatives et sociales du collège, la connexion entre les initiatives de l'Education pour tous (EPT) et de l'Education pour les populations rurales (EPR) dans cette école rurale, et leur place dans le Programme de développement de l'éducation et de la formation (PDEF) du Ministère de l'Education nationale du Sénégal.

La rédaction d'un journal scolaire, moyen d'expression et de facilitation d'une approche plus centrée sur les enfants, devient ainsi un outil pour permettre aux élèves de soutenir leur activité, une occasion pour accroître la participation active des filles et un instrument pour renforcer les liens entre l'école et la communauté.

2005

^[1] Thèse de licence en Education Comparée discutée le 22/03/2006 auprès de la Faculté de Sciences de l'Education de Bologna, Italie, sous la supervision du Professeur Corrado Ziglio.

INDICE

Introduzione	p. 1
---------------------------	-------------

Parte Prima

EDUCAZIONE PER TUTTI: L'ESIGENZA DI QUALITÀ

Cap. 1 Educazione per tutti

1.1	Da Jomtien a Dakar	11
1.2	I sei obiettivi dell'EPT	15
1.3	Cosa si intende per “qualità dell'educazione”	17
1.4	L'impatto di una educazione di qualità	20
1.5	L'indice di sviluppo dell'EPT	21
1.6	L'esperienza senegalese	21
1.7	Una sfida “delicata”: la parità tra i generi nell'accesso scolastico.....	23

Cap. 2 Educazione per le popolazioni rurali

2.1	Presentazione	28
2.2	Proposte operative	33
2.3	Il Senegal in prima linea per lo sviluppo della qualità dell'educazione	35

Cap. 3 Il *Programme de Developpement de l'Education et de la Formation*

3.1	Contesto e presentazione del PDEF	37
3.2	Piano d'azione	39
3.2.1	<i>La petit enfance</i>	41
3.2.2	<i>L'insegnamento elementare</i>	42
3.2.3	<i>L'insegnamento medio</i>	46

Parte Seconda
STUDIO DI CASO: LE COLLÈGE D'ENSEIGNEMENT MOYEN DI
YENE, DAKAR, SÉNÉGAL

Cap. 1 Nota introduttiva

1.1	L'approccio etnografico	51
1.2	A proposito di uno studio di caso.....	61

Cap. 2 Il contesto

2.1	Cenni storici, geografici ed economici sul Senegal	65
2.2	Uno sguardo al presente	74
2.3	Il contesto scolastico senegalese ieri	
2.3.1	<i>L'educazione tradizionale</i>	80
2.3.2	<i>Il sistema scolastico dal periodo coloniale ai primi decenni dopo l'indipendenza</i>	83
2.4	Il contesto scolastico senegalese oggi	88
2.5	La comunità rurale di Yene	
2.5.1	<i>Presentazione</i>	94
2.5.2	<i>Popolazione e impiego</i>	96
2.5.3	<i>Il turismo</i>	97
2.6	Il contesto scolastico della comunità rurale di Yene	
2.6.1	<i>Presentazione</i>	99
2.6.2	<i>Contesto sociale e scuola: accettazione o rifiuto?</i>	100
2.6.3	<i>Qualche giornata alla "Case des Tout Petits"</i>	107
2.6.4	<i>"Se non avessi avuto paura del maestro non avrei studiato"</i>	110
2.6.5	<i>La scuola privata in contesto rurale</i>	113
2.7	Il Collège d'Enseignement Moyen di Yene.....	115
2.7.1	<i>Presentazione</i>	115
2.7.2	<i>Le difficoltà di una struttura scolastica ristretta</i>	118
2.7.3	<i>L'insegnamento in lingua francese e l'introduzione delle lingue nazionali: elementi del dibattito</i>	120

2.7.4	<i>Interrogativi ed osservazioni sul campo</i>	124
2.7.5	<i>Essere insegnanti: aspetti e problemi</i>	130
 Cap. 3 Dal contesto alle dinamiche		
3.1	Progettazione didattica e non solo: la <i>Liason CM2-Sixième</i>	135
3.2	La scuola al centro dei progetti e della cooperazione: una relazione complessa	137
3.2.1	<i>Le due canadesi</i>	144
 Cap. 4 Il ruolo positivo svolto dalla scuola nello sviluppo dell'Educazione per le Popolazioni Rurali		
4.1	Il club EVF	149
4.2	Il FOSCO	151
4.3	L'AERD	154
4.4	Il <i>Projet d'Etablissement</i>	155
4.5	"Sidi et Rama"	158
 Conclusioni		
161		
 Appendice		
	Il questionario	167
	Analisi dei dati	169
	Considerazioni	177
 Glossario		
180		
 Glossario degli indicatori		
185		
 Bibliografia		
189		

Introduzione

«L'educazione non è solo un diritto, ma una necessità sociale».¹ Tale considerazione, oggi ampiamente condivisa, poggia sulla constatazione che l'educazione può giocare un ruolo notevole sullo sviluppo economico, sulla prevenzione e riduzione delle malattie, sull'eguaglianza sul piano sociale e politico, sulla demografia, sulla protezione dell'ambiente. Oggi, queste dimensioni sono le stesse che vengono prese in considerazione quando si parla di povertà. Se nei decenni precedenti la povertà era sinonimo di scarsità di reddito, oggi gli indicatori che definiscono una situazione di povertà includono il tasso di accesso alla scuola primaria, l'aspettativa di vita, la possibilità di accesso ai servizi sanitari, il tasso di mortalità femminile e infantile, l'accesso all'acqua potabile, la libertà ed uguaglianza sociale e politica. Di conseguenza, è ampiamente riconosciuto che l'educazione può svolgere un ruolo determinante nella riduzione della povertà; in altri termini, la possibilità di avere accesso all'educazione può rompere il circolo vizioso in cui la mancanza di istruzione diventa un ostacolo all'acquisizione di altre conoscenze e servizi che permetterebbero di sollevarsi da una condizione di povertà. Nei Paesi dove la povertà è un fenomeno diffuso e colpisce la maggior parte della popolazione impedendole di fare alcunché per migliorare la propria situazione, intervenire sull'educazione si presenta dunque come una necessità immediata. Tuttavia, perché l'educazione diventi veramente un mezzo per combattere la povertà, occorre che essa abbia caratteristiche particolari. L'esperienza acquisita nei secoli passati ha dimostrato infatti che il solo

¹ *Education for rural people. Aid agencies workshop. Rome, 12/13 dicembre 2002*, UNESCO-IIEP, Paris, 2003, p. 14.

incremento della scolarizzazione non è per esempio sufficiente di per sé a promuovere un miglioramento delle condizioni di vita.

All'indomani delle indipendenze di molti stati africani, la questione dell'educazione si era già posta come un ambito prioritario di intervento al fine di ricostituire le maglie degli stati, ora liberatisi dal colonialismo, e dare avvio allo sviluppo economico dei Paesi indipendenti. Il dibattito sull'ammodernamento dell'educazione ha preso avvio tramite diverse conferenze internazionali sull'educazione. Nel 1961 si riunì ad Addis Abeba la Conferenza degli stati africani sull'educazione, durante la quale venne stabilita la necessità di raggiungere l'insegnamento primario universale gratuito ed obbligatorio. I decenni successivi furono segnati dallo svolgersi continuo di conferenze sull'educazione, che coinvolsero un numero sempre più ampio di Paesi ed enti internazionali. Durante queste conferenze, gli stati fanno il punto sugli obiettivi raggiunti e sugli ostacoli incontrati e ridefiniscono gli obiettivi a cui mirare. Si approda così, nel 1990, durante la Conferenza mondiale sull'educazione di Jomtien (Tailandia), all'enunciazione della *Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti* (EPT), in cui già si profila quello che sarà il criterio generale attorno al quale occorrerà focalizzare gli sforzi: la qualità. Allargare l'accesso scolastico non è infatti sufficiente in sé stesso a permettere uno sviluppo completo e armonico degli individui, delle comunità e dei Paesi a cui essi appartengono. La complessità della situazione in cui si trovano molti Paesi africani fa riflettere.

Secondo numerosi specialisti, l'Africa nera è *sotto scolarizzata* in comparazione con gli altri continenti, è *sovra scolarizzata* in rapporto alla capacità degli stati di assorbire i diplomati che escono dalle scuole, fenomeno che crea una disoccupazione endemica. Infine, essa è *mal scolarizzata*, per quanto riguarda l'inadeguatezza tra i programmi scolastici e il mercato del lavoro da una parte, e, dall'altra, per le cattive condizioni di lavoro degli insegnanti e la mancanza di confort degli alunni all'interno delle aule.²

² F. Ezémbé, *L'enfant africain et ses univers*, Karthala, Paris, 2003, p.157.

La necessità di una educazione di migliore qualità, attuata con mezzi diversi e finalizzata non solo a traguardi di lungo raggio, come lo sviluppo economico nazionale, ma anche di medio raggio, come l'adeguamento delle strutture e delle risorse, si fa sempre più impellente. Il concetto di qualità dell'educazione viene definito chiaramente e operativizzato in obiettivi specifici durante il Forum mondiale dell'educazione di Dakar, nel 2000, dove viene riconosciuto che solo un'educazione di qualità può giocare un ruolo notevole nello sviluppo dei singoli e del loro Paese, contribuendo a ridurre i tassi di povertà e favorendo l'uscita dalla spirale del sottosviluppo.

Verso la fine degli anni '90, si manifesta un rinnovato interesse anche per l'educazione in zone rurali. Già nel 1968, durante la conferenza sull'educazione di Nairobi,³ uno dei temi più toccati era stato il problema dell'adattamento della scuola ai bisogni della popolazione e dell'ambiente rurale, che costituiscono la maggior parte delle risorse di molti Paesi. Allora, si trattava di ripensare l'educazione, inadatta al contesto rurale, e che anzi contribuiva ad accrescere ancora di più la frattura nei confronti delle zone urbane, più sviluppate, e di fornire strumenti ai giovani per svolgere lavori produttivi di tipo agricolo e manuale. In seguito alle esperienze conseguite nel corso dei decenni in questo ambito, è stato riconosciuto che una istruzione di "stampo agricolo" non è sufficiente a soddisfare i bisogni degli abitanti di zone rurali, non necessariamente agricoltori. Considerando che oggi il 75% dei poveri del mondo vive in zone rurali, le più sfavorite sul piano di tutti i servizi, compresi quelli educativi, e che i soggetti che popolano queste aree, in quanto occupati in attività differenziate hanno bisogni educativi diversificati, il problema è stato affrontato in altri termini. Si parla ora di *Educazione per le popolazioni rurali*.

L'educazione per le popolazioni rurali (ERP) è dunque riconosciuta come uno strumento per raggiungere gli obiettivi dell'Educazione per tutti e

³ Alla Conferenza regionale africana dei Ministri dell'Educazione, svoltasi a Nairobi nel 1968, hanno partecipato anche l'UNESCO e l'*Organizzazione dell'Unità Africana* (OUA).

contribuire al miglioramento della qualità dell'educazione. Anche l'Italia attualmente si sta impegnando in questa direzione, sostenendo interventi in favore dell'Educazione per le popolazioni rurali. Tra tutti i paesi che si sono impegnati per il raggiungimento degli obiettivi dell'EPT figura il Senegal, che proprio nella capitale di Dakar ha ospitato il Forum mondiale del 2002 ed altre importanti conferenze. L'espressione più concreta dell'impegno del Senegal in direzione dell'EPT si può cogliere nel *Programma di Sviluppo dell'Educazione e della Formazione* (PDEF), elaborato dal Ministero dell'Educazione.

Il mio lavoro di ricerca si situa proprio in Senegal, ed ha come oggetto principale lo studio di caso di un *collège* (scuola media) di un villaggio in una comunità rurale a circa 70 km da Dakar. Il mio progetto di studio è stato motivato da diverse ragioni. Da un lato, esso è scaturito dal forte desiderio di conoscere la situazione e la prassi educativa di un paese profondamente diverso dal nostro, decisamente affascinante, con il quale tutta la nostra società sta entrando gradualmente in contatto attraverso il fenomeno dell'emigrazione. In rapporto all'Educazione per tutti, lo studio sul campo si è reso necessario per il desiderio di approfondire il senso dei concetti teorici contenuti nel progetto di *Educazione per tutti*; per comprendere le cause e le condizioni che determinano l'insorgenza dei fenomeni scolastici trattati e su cui si intende intervenire.

Il vivace dibattito africano sui temi che riguardano l'educazione e l'*Educazione per tutti*, indica la necessità di accompagnare le teorie elaborate in ambito internazionale ed in sedi spesso lontane dalle realtà con una attenta considerazione per le specifiche condizioni storiche, sociali e culturali dei singoli paesi; tale dibattito si costituisce come un invito ad uno studio sul campo, necessario per una vera comprensione della situazione locale e delle sue complesse dinamiche al fine di arricchire la riflessione sulle tematiche educative con una visione più completa, multidimensionale e concreta. Per capire veramente il senso di alcune proposte africane con le quali si vorrebbe integrare l'educazione ufficiale, o conoscere la portata di

alcuni fenomeni educativi o problematiche connesse all'educazione, calarsi nel contesto si rivela in molti casi lo strumento più idoneo.

Nel 1973 M.L. Paronetto Valier affermava:

[...] questa scuola africana, modellata sulla nostra, alimentata tuttora, almeno in parte, da persone, metodi e strumenti che appartengono alla nostra civiltà, stimolato dalle nostre esortazioni e anche dai nostri aiuti concreti, non può quindi non riguardarci e non coinvolgerci.⁴

Oggi i rappresentanti e gli specialisti africani sono più numerosi che in passato, tuttavia la spinta occidentale riguardo certi traguardi, anche educativi, sostenuta dai prestiti economici e dagli incentivi permane. Inoltre, considerata la presenza sul suolo italiano di molte famiglie immigrate i cui figli frequentano le nostre scuole, cercare di conoscere il loro *background* scolastico e culturale costituisce un ulteriore fattore che ci riguarda. Nel mio caso, la ricerca è stata infine motivata dalla volontà di conoscere le caratteristiche e potenzialità di un contesto reale a proposito del quale si indicano obiettivi e strumenti educativi da utilizzare; un forte interesse di scoprire e conoscere quali attività e progetti sono già presenti sul luogo, a cosa sono diretti, quali necessità cercano di soddisfare e come, mi ha costantemente accompagnato nello studio sul campo.

Mi auguro che le testimonianze raccolte sul campo e le conoscenze acquisite grazie alla condivisione delle attività scolastiche possano costituire un contributo ed uno stimolo, seppur modesto, per l'avvio di una ulteriore ricerca sulle tematiche affrontate. Durante i tre mesi di permanenza sul suolo senegalese, dal 1° gennaio al 28 marzo 2005, ho condiviso la quotidianità della vita scolastica del *collège* di Yene, nell'intento di avvicinarmi il più possibile alla conoscenza e comprensione degli eventi e problematiche quotidiane e del loro senso, secondo l'interpretazione degli attori locali. L'approccio utilizzato durante le ricerche di studio è stato di tipo etnografico: l'osservazione ripetuta e prolungata è stata accompagnata da una dimensione comunicativa con gli attori del contesto. Il segretario del

⁴ M.L. Paronetto Valier, *Problemi dell'educazione in Africa*, Il Mulino, Bologna, 1973, p. 9.

collège, Samba Ba Gueye, con lunga esperienza di insegnante elementare, mi ha affiancato per tutto il periodo di ricerca con grande disponibilità e pazienza; ad egli, a tutti gli insegnanti del *collège*, al direttore e a tutte le persone con cui ho condiviso questa ricerca va il mio più sentito ringraziamento.

La redazione della tesi, frutto della ricerca sul campo accompagnata da ricerche bibliografiche condotte all'Università di Dakar e alla sede del BREDIA, Ufficio dell'Educazione in Africa, è suddivisa in due parti.

La prima parte si articola in tre capitoli. Nel primo viene illustrata la genesi del concetto di Educazione per tutti e gli obiettivi che la compongono, con particolare riguardo al concetto di "qualità dell'educazione". Fra i testi di riferimento utilizzati, emergono *Education pour Tous. L'exigence de qualité. Rapport Mondial de suivi sur l'EPT 2005*⁵ elaborato per conto dell'UNESCO, e il *Cadre d'Action de Dakar*,⁶ testo adottato durante il Forum sull'Educazione per tutti di Dakar del 2000. Nel secondo capitolo si affronta il concetto di *Educazione per le popolazioni rurali* e le relative proposte operative, prendendo a riferimento i testi specifici che si occupano di tale argomento. Nel terzo capitolo, si prende in esame il *Programma di Sviluppo dell'Educazione e della Formazione* (PDEF) del Ministero dell'Educazione senegalese, focalizzando l'attenzione sul settore formale dell'educazione, ed in particolare sulla educazione prescolare, l'insegnamento elementare e l'insegnamento medio.

La seconda parte della tesi, imperniata sullo studio caso condotto in Senegal nel *collège* di Yene, si articola in tre capitoli, anticipati da una nota introduttiva, in cui vengono illustrati i criteri su cui si basa l'approccio etnografico, strumento utilizzato nella conduzione dello studio di caso. Il primo capitolo è incentrato sull'analisi del contesto; partendo da una analisi

⁵ *Education pour Tous. L'exigence de qualité. Rapport Mondial de suivi sur l'EPT 2005*, UNESCO, Paris, 2005.

⁶ *Cadre d'Action di Dakar. L'éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs. Texte adopté par le Forum sur l'Education pour tous, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000.*

del macro-contesto, ovvero la storia e la cultura del Senegal e del sistema scolastico senegalese, si passa ad una descrizione della comunità rurale di Yene, analizzata sia dal punto di vista della popolazione e delle attività lavorative, sia da un punto di vista scolastico, prendendo atto dell'offerta formativa locale e delle sue caratteristiche. Si giunge così allo studio del *collège* di Yene e delle sue problematiche. Il secondo capitolo si pone come corollario del primo, in quanto prende in considerazione alcune dinamiche che si sviluppano tra la scuola e l'esterno: in esso viene riportato un esempio di collaborazione tra i docenti di diversi gradi di scuola, e in un secondo paragrafo la relazione complessa esistente tra la scuola e gli occidentali, che spesso decidono di intentare progetti collaborativi con l'istituzione scolastica. Nel terzo capitolo vengono presentati alcuni fattori del contesto scolastico che a mio avviso svolgono un ruolo positivo nello sviluppo dell'Educazione per le popolazioni rurali, poiché presentano finalità corrispondenti ad essa: si tratta di due gruppi di studenti, di un progetto scuola-comunità, e di un manuale scolastico.

Per tutelare l'identità delle persone di cui ho riportato testimonianze, ho fatto ricorso all'utilizzo di nomi di fantasia. In seguito alle conclusioni, sono presenti un glossario di tutte le sigle utilizzate nel testo, con la relativa esplicazione, ed un glossario degli indicatori, in cui riporto la metodologia di calcolo degli indici. Infine, in appendice, è riportata l'analisi di un questionario da me somministrato agli alunni del *collège* al termine della mia attività di ricerca.

Parte Prima

EDUCAZIONE PER TUTTI: L'ESIGENZA DI QUALITÀ

Capitolo Primo

EDUCAZIONE PER TUTTI

1.1. Da Jomtien a Dakar

Durante la *Conferenza Mondiale sull'Educazione* svoltasi a Jomtien (Tailandia) nel 1990, è stata adottata la *Dichiarazione Mondiale sull'Educazione Per Tutti (Education For All)*; essa poggia da un lato sul principio che l'insegnamento elementare deve essere gratuito ed obbligatorio per tutti i bambini di tutti i Paesi (EPU¹), contenuto nella *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* del 1948, e dall'altro lato sulla *Convenzione dei Diritti del Bambino*, in particolare quando si afferma che tutte le persone, bambini, adolescenti o adulti devono poter beneficiare di una formazione concepita per rispondere ai bisogni educativi fondamentali nel senso più largo e ricco del termine, ovvero una formazione in cui si impara a conoscere, a fare, a vivere insieme e ad essere.

Nella dichiarazione di Jomtien si era già considerato il miglioramento della qualità dell'educazione, nell'insieme allora insufficiente, come una condizione preliminare per la realizzazione dell'accesso universale ed equo all'educazione. Nonostante tale nozione di qualità non fosse stata completamente sviluppata, si era comunque riconosciuto che l'allargamento dell'accesso scolastico non sarebbe stato sufficiente in sé stesso a far sì che l'educazione potesse contribuire pienamente allo sviluppo degli individui e delle società. La visione di Jomtien, riaffermando la necessità del raggiungimento dell'insegnamento

¹ *Enseignement Primaire Universel.*

primario universale, mette l'accento sul criterio dell'equità; è interessata ai risultati concreti dell'apprendimento, alla valorizzazione dell'ambiente nel quale esso si svolge e ai soggetti che vi prendono parte; infine, auspica il rafforzamento dei partenariati.²

Nel corso degli anni Novanta, il dibattito sull'Educazione per tutti e sulle strategie da adottare in vista della sua realizzazione, è stato ricco di stimoli e apporti continui: ricordiamo fra i diversi incontri il *Summit mondiale per i bambini* (1990), la *Conferenza sull'ambiente e lo sviluppo* (1992), la *Conferenza internazionale sulla popolazione e lo sviluppo* (1994), la *Conferenza mondiale sui bisogni educativi speciali: accesso e qualità* (1994), la *Quarta Conferenza mondiale sulle donne* (1995), la *Conferenza mondiale sul lavoro dei bambini* (1997), fino ad approdare nel 2000 al *Forum mondiale dell'educazione di Dakar*. In tale sede, è stato analizzato il bilancio mondiale dei risultati in merito al conseguimento degli obiettivi dell'EPT del decennio conclusosi, e sono stati fissati 6 obiettivi essenziali e 12 strategie da attuare, contenute nel *Cadre d'Action di Dakar*;³ è stato quindi riaffermato con decisione l'impegno collettivo a proseguire le azioni per il raggiungimento dell'EPT.

Il bilancio dell'EPT ha dimostrato che sono stati realizzati molti progressi: ciò costituisce la prova che si tratti di un obiettivo realista ed accessibile. Tali progressi sono stati tuttavia raggiunti in modo assai diseguale e troppo lento nei diversi Paesi. Per esempio, anche se gli effettivi dell'insegnamento primario sono aumentati di circa 82 milioni dal 1990, e il numero di bambine scolarizzate del 1998 è superiore di 44 milioni a quello del 1990, ed alla fine degli anni Novanta si è raggiunto nell'insieme un tasso netto di scolarizzazione superiore all'80 %:⁴

² Il partenariato è una forma di collaborazione fra soggetti che si mettono in relazione attiva, con ruoli specifici, responsabilità, diritti e doveri definiti. Suo concetto chiave è la collaborazione, alternativa alla donazione e all'assistenzialismo.

³ *Cadre d'Action di Dakar. L'éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs. Texte adopté par le Forum sur l'Education pour tous, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000.*

⁴ Cfr. il Glossario degli indicatori, a cui si rimanda per la specificazione di tutti gli indicatori nominati in seguito.

- più di due terzi degli 800 milioni di bambini con meno di dieci anni non beneficiano di una qualunque forma di educazione prescolare;
- circa 113 milioni di bambini, di cui il 60% bambine, non ha accesso all'insegnamento primario;
- almeno 880 milioni di adulti, di cui la maggioranza donne, sono analfabete.⁵

Nel *Cadre d'Action di Dakar* si afferma che «queste cifre sono un insulto alla dignità umana e una negazione del diritto all'educazione. Esse costituiscono gli ostacoli maggiori sulla via dell'eliminazione della povertà e della realizzazione di un sviluppo durevole».⁶ Come si spiega questa grande contraddizione espressa dai dati? Nel documento sopracitato si afferma che i dati quantitativi positivi non dicono nulla a proposito della situazione di milioni di persone che restano escluse dall'educazione o della gioventù che non riuscendo a trovare il proprio posto cerca di barcamenarsi tra mille attività restando in bilico tra tradizione e modernità. Allo stesso modo, risulta che molti governi ed organismi hanno concentrato i loro sforzi su ciò che era più facile da conseguire ed hanno tralasciato coloro che restavano già esclusi dall'educazione di base per ragioni sociali, economiche e geografiche. Del resto, non si devono neanche dimenticare i problemi economici di molti Paesi e l'insufficienza degli sforzi di alleggerimento del debito a quelli più poveri:

[...] si concede troppo poco, troppo tardi, a un numero troppo ristretto di paesi. I programmi di riduzione del debito devono donare ai governi la possibilità di accordare la priorità all'educazione nel quadro dell'insieme degli sforzi di lotta contro la povertà.⁷

Durante il Forum di Dakar si è preso atto che esiste una forte correlazione tra, da un lato, i tassi di scolarizzazione e di ripetenza e, dall'altro, dell'aumento della povertà. L'esperienza acquisita nel corso dei

⁵ *Cadre d'action de Dakar*, Introduction.

⁶ *Ibidem*, Introduction.

⁷ *Ibidem*, II. Realisation et defis.

dieci anni che hanno seguito Jomtien ha provato che l'Educazione per tutti può progredire sensibilmente là dove c'è una ferma volontà politica, appoggiata da nuovi partenariati con la società civile e un sostegno più strategico da parte degli organismi di finanziamento. Durante il forum di Dakar è stata condivisa l'attuale comprensione più approfondita dei numerosi fattori che influenzano la domanda di educazione e delle diverse cause che distaccano bambini, giovani e adulti dalle possibilità di apprendimento.

Grazie a diversi studi condotti nei paesi,⁸ è stato riaffermato il ruolo essenziale del materiale didattico appropriato, la necessità di sommare, secondo il contesto, tecnologie nuove e antiche, l'importanza delle lingue locali nella prima alfabetizzazione e l'influenza decisiva della comunità sulla vita della scuola e sugli altri programmi di educazione. Sono ora ulteriormente riconosciuti anche il contributo apportato dall'educazione della *petit enfance* (0-6 anni) alla riuscita scolastica nel ciclo elementare, e la necessità di stabilire forti legami tra educazione di base, salute, nutrizione, approvvigionamento di acqua potabile ed ambiente naturale. L'educazione per tutti deve riguardare non solo l'insegnamento scolastico formale ma anche quello non formale, rivolta sia a giovani che adulti; deve tener conto dei bisogni dei poveri e dei più sfavoriti, in particolare i bambini che lavorano, le popolazioni rurali e nomadi, le minoranze etniche e linguistiche, le vittime di conflitti, i malati.

Un'ultima constatazione emersa al forum di Dakar è che in alcuni Paesi i costi scolastici a carico dei genitori poveri hanno un effetto catastrofico sulla scolarizzazione, fenomeno molto grave in quanto proprio l'educazione non dovrebbe escludere né generare discriminazioni.

⁸ Rapporti di sintesi dei bilanci dell'EPT per regione; studi tematici specifici; inchieste sulla qualità dell'apprendimento; studi di caso sulle implicazioni delle ONG nello sforzo per l'educazione.

1.2. I sei obiettivi dell'EPT

1) *Protezione ed educazione della petit enfance* (fascia 0-6 anni), siglata come PEPE. Partendo dal presupposto che tutti i bambini hanno bisogno di un ambiente rassicurante e protettore per essere in buona salute, vigorosi e maggiormente capaci di imparare, dato che l'esperienza passata ha dimostrato quanto lo sviluppo di una educazione della *petit enfance* sia all'interno delle famiglie sia nei programmi strutturati abbia un impatto decisamente positivo sulla crescita, sviluppo e capacità di apprendimento dei bambini, si ritiene di fondamentale importanza lo sviluppo di programmi di più ampia presa a carico di tale fascia di età. Questi programmi devono tenere conto della salute, della nutrizione e l'igiene, oltre allo sviluppo cognitivo; essi devono inoltre essere dispensati nella lingua materna del bambino. È dunque fondamentale che i poteri pubblici se ne prendano carico, mobilitando anche il sostegno popolare, collaborando con i genitori ed altri partenariati, ed appoggiandosi alle pratiche tradizionali.

2) *Insegnamento primario universale* (EPU). Gli accordi internazionali hanno fissato al 2015 la data per realizzare l'obiettivo di insegnamento primario universale in tutti i paesi; tutti gli stati devono quindi provvedere ad offrire tale insegnamento in modo gratuito ed obbligatorio per tutti. Le istituzioni scolastiche devono cercare di andare incontro soprattutto ai bambini delle zone rurali, a quelli con bisogni speciali, e fare in modo che il lavoro infantile non costituisca un ostacolo all'educazione. Devono essere favorite anche le minoranze etniche, le quali devono poter beneficiare di una educazione bilingue.

3) *Apprendimento dei giovani e degli adulti*: anche i giovani e gli adulti devono avere la possibilità di acquisire competenze tecniche e saperi che gli permettano di lavorare, partecipare pienamente alla vita sociale,

padroneggiare il proprio destino e continuare ad apprendere. Molti di essi sono spesso esposti a rischi che minacciano i bisogni educativi, quali lo sfruttamento del lavoro minorile, la scarsità di opportunità di impiego, conflitti e violenze, gravidanze durante il periodo scolastico, malattie, AIDS; occorre dunque offrire loro “Programmi conviviali” che forniscano informazioni, aiuto, strumenti e servizi per proteggerli da tali rischi o prevenirli. Tali programmi ed interventi devono quindi essere adattati agli specifici bisogni locali.

4) *Alfabetizzazione*: l’obiettivo consiste nel migliorare il livello di alfabetizzazione degli adulti e soprattutto delle donne da qui al 2015, ed assicurare a tutti gli adulti un accesso all’educazione di base e all’educazione permanente. Nel mondo vi sono ancora attualmente circa 880 milioni di persone che non sanno leggere e scrivere, i due terzi delle quali sono donne; l’educazione degli adulti deve essere fatta rientrare nei programmi nazionali di lotta alla povertà.

5) *Genere*: si tratta di eliminare le disparità tra i sessi nell’insegnamento primario e secondario da qui al 2005 ed instaurare l’uguaglianza in questo ambito nel 2015, vegliando in particolare che l’accesso ad una educazione di base e di qualità di bambine e ragazze sia ugualitario e senza restrizioni. Ciò significa migliorare l’ambiente fisico scolastico, (ad esempio instaurando in tutte le scuole servizi igienici), migliorare la formazione degli insegnanti, i programmi di insegnamento e i manuali, spesso ancora ancorati a pregiudizi sessisti. Tali condizioni hanno infatti una significativa influenza sull’abbandono e ripetenza scolastica delle ragazze. Per promuovere la scolarizzazione delle ragazze, occorre infine migliorare l’alfabetizzazione delle donne.

6) *Qualità*: un’analisi più approfondita del significato del concetto di qualità dell’educazione verrà esposta nel paragrafo successivo. In questa sede, ci si limita a ricordare che essa è ritenuta fondamentale perché i bambini siano

attirati verso la scuola e vi permangano, ottenendo buoni risultati scolastici, cognitivi e formativi.

1.3. Cosa si intende per “qualità dell’educazione”

La qualità dell’educazione si articola intorno a cinque dimensioni: il contesto, le caratteristiche degli allievi, il processo di insegnamento/apprendimento, gli apporti facilitatori, i risultati. In particolare, il “contesto” si articola a sua volta tre differenti livelli: gli allievi, la comunità, la nazione. Per quanto riguarda gli allievi, i fattori contestuali che concorrono nel determinare la qualità dell’educazione sono l’effetto esercitato dai pari, il sostegno dei genitori, il tempo disponibile per la frequentazione scolastica e i compiti a casa.

A livello della comunità di appartenenza, influiscono sull’educazione la situazione economica, lo stato del mercato dell’impiego nella comunità e i fattori socio-culturali e religiosi. A livello nazionale, costituiscono un fattore determinante per la qualità le politiche nazionali dell’educazione e i valori che esse veicolano, la gestione delle strategie internazionali in materia di aiuto, le infrastrutture di sostegno, le risorse pubbliche a disposizione dell’educazione, la competitività della professione insegnante sul mercato dell’impiego, le esigenze del mercato del lavoro, la mondializzazione.

La dimensione delle “caratteristiche dei discenti” comprende l’attitudine, la perseveranza, la disposizione alla scolarità, le conoscenze preliminari (acquisite nel ciclo pre-primario o all’interno delle famiglia), la presenza o meno di ostacoli all’apprendimento, la velocità di apprendimento, l’ambiente socio-economico familiare, la salute, il luogo di residenza (zona rurale od urbana, distanza casa/scuola) la religione, il genere, la presenza di handicap. Per fornire una educazione di qualità, occorre dare risposte adeguate a tali differenze.

Gli “apporti facilitatori” sono costituiti dalla quantità di tempo disponibile per l’apprendimento, dai metodi pedagogici, la valutazione, i feed-back, le incitazioni, la lingua utilizzata, la grandezza della classe, i materiali didattici, le infrastrutture, la presenza di biblioteche e laboratori e le risorse umane (insegnanti, sorveglianti, supervisori, amministratore).

I risultati a cui deve condurre l’educazione di qualità sono la capacità di leggere, scrivere e far di conto, ma anche competenze necessarie nella vita corrente, competenze creative ed effettive, valori. Per verificare la presenza o meno di tali risultati, si possono considerare il numero e tipo di diplomi conseguiti, ma anche il tasso di riuscita nel mondo del lavoro. Di conseguenza, le politiche di miglioramento della qualità devono articolarsi intorno a queste cinque dimensioni; partendo dalla dimensione dei discenti, occorre tener conto della specifica situazione di partenza, considerando ad esempio che più di 11 milioni di bambini di meno di 15 anni hanno perduto almeno uno dei loro genitori, morto di AIDS (ONUSIDA/UNICEF, 2003); che ci sono nel mondo 150 milioni di bambini con handicap fisici, intellettuali, sensoriali (*Disability Awareness in Action*, 2004); situazioni di conflitto e moltissimi bambini lavoratori.

Il punto di partenza deve essere quello di assicurare in primo luogo salute e sicurezza, promuovere conoscenze alimentari e strumenti per prevenire la malnutrizione, creare un ambiente di apprendimento sano, con acqua potabile. Occorre in seguito migliorare il rapporto di insegnamento/apprendimento: a livello didattico si tratta di definire gli obiettivi appropriati per i programmi di insegnamento, elaborare contenuti pertinenti, far buon utilizzo del tempo scolastico, prestare grande attenzione alla lingua di istruzione utilizzata, fornire una valutazione adeguata e materiale didattico idoneo. Ferma restando la priorità dell’alfabetizzazione, si auspica l’educazione alla pace e alla cittadinanza, alla salute e allo sviluppo ambientale durevole e sostenibile.

Massima importanza rivestono anche gli stili pedagogici: ciò che succede in classe tra insegnante e allievi è stato identificato come variabile essenziale per il miglioramento degli apprendimenti. Da studi condotti in

Africa subsahariana emerge che continuano ad essere applicate pratiche di insegnamento poco adatte, basate su una pedagogia rigida, centrate sull'insegnante e sull'apprendimento a memoria, che relega l'allievo ad un ruolo passivo.⁹ Per migliorare la qualità occorre invertire tale tendenza; per farlo occorre però andare alla base di tale situazione, individuarne le cause. Dallo studio di caso da me condotto in Senegal, riportato nella seconda parte del volume, emergono la complessità del problema degli stili pedagogici, ed alcune indicazioni sulle cause per le quali in molte scuole dell'Africa subsahariana persiste lo stile di insegnamento sopraccitato.

Considerata l'importanza dell'utilizzo della lingua materna nell'insegnamento e la contemporanea necessità di avere accesso anche ad una delle lingue mondiali,¹⁰ si ritiene necessaria l'introduzione del bilinguismo nelle scuole; esso deve essere avviato gradualmente e richiede insegnanti formati al suo utilizzo. Una valutazione affidabile, regolare e realizzata in tempo utile, è considerata un fattore essenziale per migliorare i risultati dell'apprendimento; molto importante è la valutazione formativa e l'auto valutazione degli alunni. Tuttavia in molte scuole essa viene attuata con difficoltà; il paragrafo 2.7.2 presenta alcuni aspetti relativi a tali difficoltà. Per quanto riguarda l'ambiente facilitatore si tratterebbe di assicurare, tra le altre cose, manuali adeguati; ciò implica oltre all'elaborazione di contenuti idonei, anche più precise politiche nazionali di produzione, costi minori e una più efficiente e capillare distribuzione.

A proposito degli insegnanti, fattore basilare per l'attuazione di una educazione di qualità, si ritiene necessario migliorare la loro formazione iniziale, fornire sostegno professionale continuo, una buona remunerazione, ed aver cura della loro assegnazione: per attrarli verso le zone rurali,¹¹ (o perlomeno per risolvere le difficoltà che vi possono trovare), si pensa a trovare misure che li agevolino, come procurare loro un'abitazione. In

⁹ Gli studi di caso e i lavori di recensione realizzati dalle reti africane di ricerca in educazione ERNESA e ROCARE, prodotti per la Riunione biennale sulla qualità nel 2003 per l'ADEA, sono reperibili sul sito:

<www.adeanet.org/publications_biennale/fr_2003bienpubs_papers.html>.

¹⁰ Cfr. Parte seconda, paragrafo 2.7.3.

¹¹ Per un approfondimento delle difficoltà legate alla professione insegnante, cfr. Parte seconda, paragrafo 2.7.5.

*Education pour tous. L'exigence de qualité*¹² si ricorda inoltre che se i nuovi insegnanti reclutati vengono pagati meno, la qualità dell'educazione è gravemente compromessa, in quanto uno scarso stipendio si traduce immediatamente in calo della motivazione. Le misure volte all'incremento degli insegnanti a minor costo dettate da potenti istituzioni internazionali devono quindi essere attuate in modo molto attento. Infine, lo sviluppo di un'educazione di qualità richiede l'elaborazione di politiche dell'educazione e programmi appropriati, l'instaurazione di partenariati, lo sviluppo della responsabilizzazione e lotta alla corruzione.

1.4. L'impatto di una educazione di qualità

Nonostante non sia solo l'educazione formale a fornire l'acquisizione di competenze individuali e a formare il capitale umano, poiché un notevole ruolo è giocato anche dall'educazione non formale, dai genitori e dai gruppi dei pari, una scolarizzazione più prolungata si traduce tuttavia in risultati più elevati lungo tutto il corso della vita. In particolare, un'educazione di qualità contribuisce notevolmente all'accrescimento dello sviluppo economico, sociale e culturale in direzione sostenibile, alla prevenzione dei conflitti e delle malattie, alla parità dei generi, alla partecipazione alle decisioni politiche. Diversi studi hanno dimostrato come positivi risultati possono essere conseguiti anche sul piano delle competenze non cognitive, come la diminuzione dell'aggressività, o sulle disposizioni mentali, come un'attitudine maggiore da parte delle donne nell'influenzare il proprio destino.

¹² *Education pour tous. L'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*, UNESCO, Paris, 2004.

1.5. L'Indice di sviluppo dell'*Educazione per tutti* (IDE)

É un indice composto che permette di determinare in che misura i Paesi hanno raggiunto gli obiettivi dell'EPT. Per il momento esso integra solo i quattro obiettivi più quantificabili dei sei previsti dell'EPT: l'insegnamento primario universale misurato dal tasso netto di scolarizzazione (TNS), l'alfabetismo degli adulti misurato tramite il tasso di alfabetismo degli adulti, la parità tra i sessi misurata dall'indice dell'EPT relativo al genere (IEG), e la qualità dell'educazione misurata dal tasso di sopravvivenza in quinto anno di studi. Il valore dell'IDE è la media aritmetica dei valori di questi quattro indicatori. Il suo valore può variare da 0 a 1. Più l'IDE di un Paese è prossimo a 1, più questo Paese è vicino alla realizzazione dell'EPT nel suo insieme. Un Paese che presenta un IDE uguale a 0,5 può essere considerato a metà del cammino che conduce alla realizzazione di questi obiettivi. In ogni caso, occorre ricordare che essendo una media, l'IDE può nascondere importanti disparità tra i suoi elementi costitutivi.

1.6. L'esperienza senegalese

Nel Rapport Modial de suivi sur l'EPT si documenta:

Il Senegal si è energicamente impegnato a favore dell'educazione di base¹³ ed ha rapidamente allargato l'accesso a tale educazione. Tra il 1990 e il 2000, il tasso netto di scolarizzazione (TNS) è passato dal 48,2% al 63,1%, mentre

¹³ L'educazione di base viene definita come un insieme di attività educative aventi luogo in differenti contesti, volte a rispondere ai bisogni educativi fondamentali, tali quali li definisce la Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti (Jomtien, Thailandia, 1990). Secondo la CITE, l'educazione di base comprende l'insegnamento primario (primo stadio dell'educazione di base) e il primo ciclo dell'insegnamento secondario (secondo stadio). Essa copre anche un insieme assai diversificato di attività educative non formali e informali, pubbliche e private, destinate a rispondere ai bisogni educativi fondamentali delle persone di tutte le età.

l'indice di parità tra i sessi (IPS) ha progredito dallo 0,75% allo 0,90%. Il paese cerca ora di trovare un migliore equilibrio tra quantità e qualità.¹⁴

Gli indicatori testimoniano tuttavia un tasso di ripetenza ancora relativamente elevato nelle classi superiori e magri progressi secondo lo SNERS. Il Senegal non ha potuto beneficiare, contrariamente ad altri Paesi, di una crescita economica nel momento in cui ha voluto innalzare il livello della qualità; tale crescita è stata infatti negativa nel periodo 1999-2000. Per far fronte alla mancanza di mezzi finanziari per combattere l'analfabetismo, il governo ha adottato quindi un nuovo approccio denominato "*faire-faire*",¹⁵ che si fonda sulla costruzione di partenariati pertinenti, condividendo ruoli e responsabilità con gli attori locali, e decentralizzando il sistema educativo. Questo nuovo approccio è stato applicato ai programmi di alfabetizzazione ai quali hanno partecipato nel 2003 più di un milione di donne e circa mezzo milione di ragazzi e ragazze che non potevano andare a scuola. I risultati conseguiti sono stati davvero notevoli. L'esperienza senegalese sembra riflettere un sentimento di insoddisfazione nei confronti della natura burocratica del sistema scolastico formale. Le scuole restano passive, in attesa di una iniziativa proveniente dall'alto e non da esse stesse. Da qui nasce la tendenza ad operare al di fuori del sistema formale (approccio *faire-faire*) od indipendentemente da esso per cambiare le cose.

Per quanto riguarda lo sviluppo dell'Educazione per tutti, il Senegal presenta oggi un IDE pari a 0,594. Tale valore, come illustrato nel paragrafo precedente, rappresenta la media di quattro indicatori che in Senegal registrano rispettivamente i seguenti livelli:

- tasso netto di scolarizzazione (TNS) nell'insegnamento primario: 0,579;
- tasso di alfabetismo degli adulti: 0,393;

¹⁴ *Education pour tous. L'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*, UNESCO, Paris, 2004.

¹⁵ Cfr. ADEA, *La stratégie du "faire-faire" au Senegal: pour une décentralisation de la gestion de l'éducation et une diversification des offres*.

- IEG: 0,729;
- tasso di sopravvivenza in quinto anno della scuola primaria: 0,675.

1.7. Una sfida “delicata”: la parità tra i generi nell’accesso scolastico

Tra tutti gli obiettivi che l’EPT si propone di raggiungere, merita un’attenzione particolare quello relativo all’eliminazione delle disparità tra i sessi (IPS) nell’insegnamento primario e secondario. L’attenzione particolare verso l’educazione delle ragazze nasce dalla constatazione emersa durante il Forum di Dakar del 2000 che sui 104 milioni di bambini non scolarizzati, il 57% erano bambine, e due terzi degli 860 milioni di adulti analfabeti erano donne.

In nessuna società al giorno d’oggi le donne beneficiano delle stesse possibilità degli uomini; tuttavia in alcuni Paesi, le conseguenze di tale fenomeno sono assai gravi, in quanto si riflettono in una maggiore vulnerabilità dal punto di vista sanitario, economico, sociale. Il raggiungimento della parità tra i sessi nell’insegnamento scolastico è stato definito come un obiettivo prioritario nell’ambito dell’EPT per diverse ragioni. Esso è considerato un mezzo per migliorare la crescita economica e ridurre la povertà, ma anche per permettere che gli interessi delle donne siano tenuti in considerazione nell’elaborazione di tutte le leggi e le politiche. Per quali ragioni in molti paesi le ragazze non godono di parità di accesso scolastico? Le cause principali di questo fenomeno sono:

- il lavoro infantile: molti bambini non possono frequentare la scuola perché devono lavorare; sul totale dei bambini lavoratori, almeno la metà sono bambine;
- le spese scolastiche: in molti Paesi, nonostante l’obbligo statale di fornire un insegnamento primario gratuito, i genitori devono sostenere delle spese di iscrizione. Nelle famiglie povere, questo fattore costituisce un ostacolo e

un disincentivo alla frequentazione scolastica dei figli, e soprattutto delle figlie;

- la distanza casa/scuola e l'inadeguatezza delle strutture scolastiche che spesso non dispongono di *toilettes* separate o neanche comuni; per molti genitori, questo rappresenta un rischio di promiscuità;
- la netta preferenza per l'investimento sull'educazione del figlio maschio da parte dei genitori;
- il fatto che secondo molte culture tradizionali: "la scuola non è affare delle ragazze".

Le pratiche quotidiane in aula costituiscono un altro fattore determinante: le violenze, i pregiudizi degli insegnanti legati alla minore intelligenza delle ragazze, e altri comportamenti discriminanti si pongono come un fattore non secondario per la possibilità delle ragazze di condurre a termine il ciclo scolastico. Cercare le ragioni più profonde alla base della disparità di accesso scolastico si è rivelato sempre più necessario al fine di avere una comprensione più chiara del fenomeno e poter intervenire in modo più adeguato ed efficace. Sono state così condotte per conto dell'UNICEF e dell'UNESCO diverse ricerche¹⁶ che mettono in luce degli aspetti davvero interessanti del fenomeno; in questa sede riporterò quelli principali, la cui conoscenza risulterà utile anche ai fini della comprensione del contesto culturale generale in cui si colloca il mio studio di caso, riportato nella seconda parte del volume.

In primo luogo, secondo molti genitori la scuola non è considerata indispensabile per la riuscita delle ragazze; ciò che infatti costituisce la riuscita sociale delle giovani donne è il matrimonio. É perciò considerato più auspicabile che la ragazza sia educata a svolgere le mansioni casalinghe, e che si prepari nel modo migliore a svolgere il suo futuro ruolo di moglie e madre. Le ragazze, anche se frequentassero la scuola, secondo molti genitori la abbandonerebbero presto, perché comunque dovrebbero sposarsi. Il matrimonio precoce è anzi considerato un buon mezzo per evitare

¹⁶ Cfr. UNICEF/Gouvernement Norvégien, *Attitudes des acteurs de l'école face à l'éducation des filles au Cameroun, Mali, Niger, Senegal*, UNICEF, Abidjan, 2001.

gravidanze indesiderate, fuori dall'unione coniugale, che procurerebbero un'onta sia alla ragazza che alla sua famiglia. Numerosi genitori ritengono inoltre che la scuola possa costituire un ostacolo al matrimonio della ragazza, per diversi fattori. In primo luogo, la scolarizzazione può ritardare il matrimonio, cosa grave soprattutto per le famiglie più povere. Si pensa inoltre che una ragazza che frequenta la scuola poi tenda a sottrarsi alle faccende domestiche, voglia evadere, andare in città, non obbedire ai genitori. Questo atteggiamento si pone in netta contraddizione con la concezione del ruolo tradizionale che spetta alla donna: in molte culture, essa deve infatti essere sottomessa al marito ed obbediente, sia verso quest'ultimo che verso la famiglia. Molti genitori considerano inoltre che una ragazza istruita avrà meno possibilità di trovare un marito: "più una ragazza prosegue gli studi, meno avrà possibilità di trovare un marito più istruito di lei. Questa ragazza sarà dunque obbligata a lasciare il villaggio per sposarsi altrove, cosa che non è così facilmente accettata dai genitori".¹⁷

Gli autori della ricerca affermano che in Senegal hanno constatato che anche diversi uomini aventi un livello di studi elevato possono preferire sposarsi con una donna non istruita, o con un debole livello istruzione. Tuttavia, un'altra parte di essi ritiene positiva l'istruzione femminile in quanto una donna istruita può sbrigarsela anche da sola e portare dei soldi a casa. Frequentare la scuola significa anche avere contatti con l'altro sesso costanti; questo viene percepito da molti genitori come un rischio per le figlie di avere gravidanze precoci. Un aspetto che conferma ulteriormente le convinzioni dei genitori è costituito dalla mancanza di modelli femminili di riuscita soprattutto in ambito rurale. In effetti, gli studi confermano che là dove vi è presenza di insegnanti donne, aumenta la frequentazione scolastica di bambine e ragazze. Al contrario, come si afferma nel *Resumé du rapport Genre et éducation pour tous, Le pari de l'égalité*¹⁸, «nei paesi dove ci sono meno insegnanti donne nella scuola primaria sono quelli che

¹⁷*Ibidem*, p. 50.

¹⁸ *Genre et éducation pour tous, Le pari de l'égalité. Résumé du rapport*, UNESCO, Paris, 2003.

presentano le più forti disparità tra i sessi».¹⁹ Il PDEF del Ministero dell'Educazione del Senegal, di cui parleremo in seguito, intende agire proprio in questo senso: promuovere e favorire i modelli di riuscita femminile soprattutto in zona rurale, ed assegnare un maggior numero di insegnanti donne in tali zone.

A proposito delle questioni di genere, occorre non dimenticare l'influenza decisiva della religione. Oltre al lato negativo, vi è anche quello positivo, come riferiscono gli autori della ricerca sulle attitudini degli attori della scuola nei confronti dell'educazione delle ragazze in quattro paesi africani: una infermiera che lavora in un villaggio rappresenta un vero modello di riuscita femminile. Un marabout²⁰ che ha risposto alla nostra inchiesta, apporta un chiarimento interessante. Egli spiega che «secondo il Corano, la medicina è anche un impiego per le donne. Dato che un uomo non può trattare le donne ammalate, ci vogliono persone di sesso femminile che possano occuparsene».²¹

Quali misure andrebbero adottate per aumentare il tasso di accesso femminile alle elementari? Nel rapporto dell'UNESCO viene indicata in primo luogo la necessità di rendere veramente gratuito l'insegnamento elementare; in seguito, fornire aiuti economici che riducano il lavoro minorile, investire sull'adeguamento delle strutture scolastiche, promuovere i modelli femminili, attuare dei corsi di sensibilizzazione agli insegnanti per ridurre i pregiudizi ancorati a stereotipi sessuali e renderli più attenti alle dinamiche che si svolgono in classe. Gli studi condotti mostrano che il legame tra la scuola e la comunità è decisivo per creare un ambiente favorevole all'educazione delle ragazze; nei contesti in cui l'associazione dei genitori degli allievi è attiva e i problemi vengono discussi, i risultati sembrano essere ancora più positivi. I risultati conseguiti a seguito dell'*Iniziativa per l'Educazione delle Ragazze in Africa* (IEFA), iniziato nel 1996 con la collaborazione di 19 Paesi africani fra i quali il Senegal, grazie all'appoggio finanziario del Canada ed in seguito del governo norvegese,

¹⁹ *Ibidem*, p. 7.

²⁰ Capo religioso e spirituale.

²¹ UNICEF/Gouvernement Norvégien, *op.cit.*, p.47.

mostrano «una leggera differenza di comportamento in favore delle zone di copertura dell'IEFA. Nelle zone IEFA, i genitori sembrano più favorevoli alla scolarizzazione delle ragazze».²²

Questo ci mostra che nonostante i progressi compiuti, la mentalità di molte popolazioni resta fortemente ancorata alla tradizione. Se si vuole incentivare alla frequentazione scolastica delle bambine e ragazze, è dunque d'obbligo tenere in adeguata considerazione tutti gli aspetti che la limitano, e agire su di essi con delicatezza ed in collaborazione con le associazioni dei genitori e le comunità. Inoltre, è di fondamentale importanza che la scolarizzazione delle ragazze non sia vissuta come imposizione esterna, ma che parta dalle esigenze culturali, sociali ed economiche locali, seguendo i tempi di maturazione che tale elaborazione richiede.

²² Ibidem, p. 77.

Capitolo Secondo

EDUCAZIONE PER LE POPOLAZIONI RURALI

2.1. Presentazione

*L'educazione per le popolazioni rurali*¹ è considerata un fattore cruciale per conseguire sia gli obiettivi dell'Educazione per Tutti (EFA²) sia i "Millennium Development Goals" (MDGs)³: tentare di sradicare la povertà estrema e la fame, assicurando l'educazione primaria per tutti nel 2015, promuovere l'uguaglianza dei generi e assicurare la sostenibilità ambientale. Il programma sull'*Educazione per le popolazioni Rurali*⁴ è stato lanciato dai direttori generali della FAO e UNESCO nel settembre 2002 durante il *World Summit on Sustainable Development* svoltosi a Johannesburg, in Sudafrica. Nell'ambito di tale summit, durante il quale è stata sottolineata l'importanza fondamentale dell'educazione, si è discusso sulle misure da adottare per raggiungere gli obiettivi dell'EFA e i MDGS, proseguendo una discussione iniziata nel dicembre 1999 alla World Bank di Washington,⁵ sulla necessità di operare un cambiamento di approccio,

¹ Si vedano in proposito le pubblicazioni reperibili sul sito <<http://www.fao.org/sd/>> ed in particolare *Education for rural development: towards new policy responses. A joint study conducted by FAO and UNESCO*, Coordinated & edited by D.Atchoarena, L.Gasperini, FAO, Rome.

² *Education For All* e, in francese, EPT, *Education Pour Tous*.

³ Gli otto "Millennium Development Goals" sono: 1) sradicare la fame e povertà estrema; 2) conseguire l'educazione primaria universale; 3) promuovere l'uguaglianza dei generi; 4) ridurre la mortalità infantile; 5) migliorare la salute delle madri; 6) combattere l'HIV/AIDS, la malaria e le altre malattie; 7) assicurare la sostenibilità ambientale; 8) istituire una partnership globale per lo sviluppo.

⁴ Reperibile sul sito <<http://www.fao.org/sd/erp/>>.

⁵ «Era un incontro di agenzie bilaterali e multilaterali ansiose di risolvere o ridurre drasticamente gli svantaggi dei quali la popolazioni rurale e particolarmente i poveri rurali soffrono cronicamente». *Education for Rural People. Aid agencies workshop*, Rome, 12/13

passando da “educazione agricola” a “educazione per lo sviluppo rurale”.⁶ Antecedente di quest’ultimo meeting è stato il *World Food Summit*, svoltosi a Roma nel 1996, che aveva indicato nell’allargamento dell’accesso all’educazione ai poveri, agli svantaggiati e alle popolazioni rurali la chiave per sradicare la povertà e ottenere pace durevole e sviluppo sostenibile. La FAO ha affidato il settore ERP al suo *Sustainable Development Departement* ed in particolare all’*Extension, Education and Communication Service*.

Tale attenzione nei confronti delle popolazioni rurali trae origine da una duplice considerazione: in primo luogo, sugli oltre un miliardo e duecento milioni di poveri del mondo, il 75% di essi vive nelle zone rurali dei paesi in via di sviluppo (IFAD, 2001). In secondo luogo, «proprio perché sono poveri costoro sono vittime di un circolo vizioso che impedisce loro di accedere a quei servizi e a quelle opportunità - educazione, alimentazione, impiego, infrastrutture e comunicazioni- che potrebbero riscattarli dalla povertà».⁷ La maggior parte dei poveri analfabeti e malnutriti vive in zone rurali, ed è una sfida cercare di assicurare loro l’accesso alla qualità dell’educazione.

Come accennato in precedenza, in questi ultimi anni è stato operato un cambiamento nel concetto di sviluppo rurale. In passato il termine “rurale” era sinonimo di “agricolo”; gli interventi operati in questo ambito erano dunque focalizzati esclusivamente sull’agricoltura. Durante la Conferenza di Nairobi nel 1968, di fronte al fallimento del modello di insegnamento proposto ad Addis Abeba, incentrato sulle materie scientifiche poiché volto allo sviluppo economico, si era sottolineata la necessità di riformare il contenuto dell’educazione in modo da adattare i programmi alle condizioni di vita rurali, per stabilire legami tra la scuola e

decembre 2002, FAO, IIEP, UNESCO, Unesco Publishing - International Institute for Educational Planning, Paris, 2003, p. 9

⁶ Nel documento “From vision to action” del 1997 la Banca Mondiale aveva presentato una strategia di sviluppo rurale comprendente attività relative allo sviluppo al di fuori dell’area urbana, indicando per il futuro l’intento di adottare un approccio olistico e complesso, in opposizione a quello adottato in precedenza, limitato esclusivamente all’agricoltura.

⁷ L. Gasperini, C. Maguire, “Educare le popolazioni rurali per combattere la povertà” in AA.VV, *Fede e denaro*, Editrice com nuovi tempi, Roma, 2002, p. 107.

le comunità locali e per venire incontro ai bisogni e agli interessi delle popolazioni rurali. Tale proposito aveva dato quindi inizio a politiche di “ruralizzazione”, le quali però ricordavano in parte quelle utilizzate durante il periodo della colonizzazione. In quel periodo infatti la ruralizzazione dell’educazione era stato uno dei pilastri della strategia coloniale: mentre all’élite destinata a ricoprire i ruoli amministrativi veniva riservata una educazione umanistica, al resto della ristretta popolazione che aveva accesso alla scuola era destinata invece un’educazione orientata alla pratica, soprattutto di tipo agricolo. M. L. Paronetto Valier sostiene:

Il problema dell’educazione delle popolazioni rurali, e quello connesso della formazione professionale agricola è stato in Africa (come del resto in molte altre parti del mondo) fra i più difficili, tormentati e tormentosi. Raramente ai discorsi sono seguiti i fatti e raramente i fatti sono stati positivi: come se il modello industriale ed urbano, traguardo, simbolo e mito della modernità, monopolizzasse la visione del futuro ed assorbisse tutte le energie creative.⁸

Nel corso degli anni, ci si è accorti che strategie come lo “sviluppo rurale integrato” e simili, troppo spesso equiparate all’educazione agricola, non sono adeguate ai bisogni della popolazione che vive in aree rurali poiché tali spazi sono abitati anche da numerosi individui non dediti all’agricoltura; tale educazione agricola non si è rivelata dunque idonea a soddisfare i bisogni di tutta la popolazione, né in grado di far fronte ai costanti cambiamenti del diversificato mercato del lavoro e di determinare quegli investimenti necessari per lo sviluppo di servizi sociali come l’educazione e la sanità ed altre infrastrutture necessarie allo sviluppo rurale. È diventata dunque indispensabile l’adozione un approccio diverso, olistico e attento alla complessità. Il termine “rurale” indica oggi un concetto articolato, comprendente diverse realtà fisiche, popolate da soggetti diversi, occupati in svariate attività non agricole, come i mercati ed i servizi.⁹ Allo stesso modo, per “sviluppo rurale” si intende oggi uno

⁸ M. L. Paronetto Valier, *Problemi dell’educazione in Africa*, il Mulino, Bologna, 1973, p. 152.

⁹ «Considerata la diversa interpretazione che ogni Paese dà al concetto di “area rurale”, in accordo con la FAO sono stati concordati due criteri che permettono di definire tale concetto: il primo è correlato al tipo di insediamento terreno e al terreno stesso, il secondo è correlato al

sviluppo non solo di tipo agricolo, ma più ampio, comprendente diverse realtà e soggetti. Si rende quindi necessario un nuovo tipo di educazione, una educazione generale di base e di qualità, che affronti gli specifici bisogni educativi di bambini e giovani inseriti o meno nelle istituzioni scolastiche, che vivono in ambito rurale, e li raccordi ai più universali bisogni educativi del nostro tempo. Tale educazione viene designata con il nome di *Educazione per lo sviluppo Rurale*.¹⁰ Essa infatti, fornendo al giovane o all'adulto le competenze spendibili nel territorio in cui vive, gli permetterà di essere protagonista attivo dello sviluppo economico, sociale e culturale della propria comunità e del proprio Paese.

Come accennato all'inizio del paragrafo, le principali agenzie internazionali come la FAO e l'UNESCO riconoscono oggi *nell'Educazione per lo Sviluppo Rurale* o *Educazione per le Popolazioni Rurali* un valido e fondamentale mezzo per concorrere alla realizzazione dell'Educazione per Tutti e al raggiungimento dei *Millennium Development Goals*, e quindi un mezzo per contribuire alla riduzione della povertà. Molti governi si stanno quindi mettendo all'opera per istituire programmi ed interventi educativi nell'ambito dell'ERP; possiamo coglierne un valido esempio nel Programma di Sviluppo dell'educazione e della Formazione¹¹ del 2002 del Ministero dell'Educazione senegalese, il quale prevede ad ogni livello dell'educazione formale e non formale¹² interventi di ampio respiro, adattabili ai bisogni locali, e miranti al contempo allo sviluppo di un'educazione di qualità.

tipo di lavoro che vi svolgono i residenti. Pertanto, le aree rurali sono generalmente aperte, con una bassa densità di popolazione. Un'alta proporzione del territorio è disabitata e/o si tratta di territori utilizzati per la produzione primaria: miniere, agricoltura, bestiame, foreste, pesca. In secondo luogo, i residenti delle aree rurali sono largamente dipendenti -sia direttamente che indirettamente- da queste attività di produzione primaria come la loro principale, se non sola, fonte di sostentamento». *Education for rural development: towards new policy responses*, FAO, Roma, reperibile sul sito <<http://www.fao.org/sd/erp/>>, pp. 36-7>.

¹⁰ AA.VV, *op.cit.*, p.110

¹¹ République du Sénégal, Ministère de l'Education, Ministère de l'Education Prescolaire et de la Case des Tout-Petits, Ministère de la Formation Professionnelle Publique et Privée, de l'Alphabetisation et de Langues Nationales, *Programme de Développement de l'Education et de la Formation (Education pour Tous) (P.D.E.F./E.P.T)*, Decembre 2002.

¹² Il settore dell'educazione non formale in Senegal comprende le Scuole Comunitarie di base, le scuole di Insegnamento in Lingua Araba, l'Educazione Qualificante dei giovani e degli adulti, la Formazione Permanente degli adulti.

Anche l'Italia attualmente si sta impegnando nell'ambito dell'Educazione per lo Sviluppo Rurale: un importante *partnership* del workshop di Roma¹³ del 2002 è stato riconosciuto proprio nel Governo italiano, che, tramite il Ministero degli Affari Esteri e la Direzione Generale per lo Sviluppo Co-operazione, ha sostenuto la maggior parte dei costi e ha sottolineato l'impegno italiano per ridurre la povertà nel mondo supportando l'educazione necessaria per lo scopo, specialmente verso le popolazioni rurali.

2.2. Proposte operative

Presentiamo qui le proposte operative per la realizzazione dell'*Educazione per le Popolazioni Rurali* contenute nel saggio *Educare le popolazioni rurali per combattere la povertà*¹⁴ di L. Gasperini, membro del gruppo Educazione dello SDRE, e C. Maguire. In tale saggio si afferma che per concorrere alla realizzazione dell'universalizzazione di una educazione di base e di qualità, fattore decisivo per lo sviluppo rurale, occorre in primo luogo assicurare che l'*Educazione per lo sviluppo rurale* sia al centro delle politiche nazionali ed internazionali dello sviluppo, mirando al soddisfacimento dei bisogni educativi di base della popolazione rurale e, al contempo, raccordandosi ai piani d'azione nazionali di *Educazione per tutti*.

Le popolazioni rurali spesso dispongono di una minore offerta educativa rispetto alle zone urbane, ed anche la qualità dell'insegnamento è più scarsa, a causa della mancanza di adeguato materiale scolastico; occorre dunque sostenere iniziative che attraggano e mantengano i ragazzi a scuola, come le mense scolastiche, i programmi di alimentazione, iniziative rivolte

¹³ Cfr. *Education for rural People. Aid agencies workshop. Rome, 12-13 dicembre 2002*. UNESCO Publishing-IIEP, Paris, 2003.

¹⁴ Il saggio, contenuto in AA.VV., *Fede e denaro*, Edizioni com nuovi tempi, Roma 2002, pp.107-116 e reperibile sul sito <http://www.fao.org/sd/erp/>, è una rielaborazione del documento "Targeting the rural poor: the role of education and training" presentato allo *International Working Group on Education*, organizzato a Lisbona dall'Istituto Internazionale di Pianificazione dell'Educazione dell'UNESCO (IIEP/UNESCO) dal 19 al 21 novembre 2001.

a donne e bambine in direzione dello sviluppo della parità tra i generi. Per ottenere una migliore qualità dell'educazione, si auspica la riforma dei programmi di insegnamento con la partecipazione di rappresentanti delle comunità rurali, incentivi agli insegnanti impiegati in zone rurali ed il miglioramento continuo della loro formazione; lo sviluppo di programmi di educazione ambientale, educazione alla nutrizione e prevenzione dell'HIV/AIDS. In secondo luogo, si ritiene necessario il rafforzamento della capacità delle istituzioni educative e agricole di pianificare e gestire l'educazione per lo sviluppo rurale, promuovendo la collaborazione interministeriale e consolidando la collaborazione tra le agenzie internazionali specializzate nello sviluppo rurale come la FAO, l'IFAD, l'UNESCO eccetera. In terzo luogo, si caldeggia una sistematicità degli interventi dell'educazione per lo sviluppo rurale che superi l'approccio per progetti isolati, ed il miglioramento dell'interazione tra i diversi gradi dell'istruzione. In quarto luogo, si ritiene opportuno aggiornare le tradizionali istituzioni di formazione agricola alle esigenze dei tempi, preparando i giovani a collaborare anche con partners non tradizionali, come le ONG. In quinto luogo, si auspica il coinvolgimento di nuovi soggetti, quali le popolazioni, i loro rappresentanti, i sindacati, le ONG e gli imprenditori nella programmazione e gestione educativa. Secondo gli autori, se non si affronta con decisione il problema dell'educazione per le popolazioni rurali, ci si può aspettare un incremento dello sfruttamento incontrollato delle risorse naturali, la diminuzione della produttività del lavoro dei contadini poveri, l'aumento dell'emigrazione dalle campagne verso le città, con i relativi problemi sociali, e l'incremento della denutrizione.

2.3. Il Senegal in prima linea per lo sviluppo della qualità dell'educazione

Il Senegal, Paese dell'Africa occidentale popolato da circa 9621000¹⁵ abitanti, negli ultimi anni ha ospitato a Dakar, sua capitale, diversi forum e conferenze sull'*Educazione per Tutti*. Ricordiamo tra di essi, il *Forum Mondiale sull'Educazione per Tutti* nel 2000, in cui è stato redatto il *Cadre d'Action de Dakar*,¹⁶ e che «ha permesso di fare il punto delle riuscite e degli scacchi e di trarre gli insegnamenti del decennio passato» e, nel 2002, la *Conferenza dei Ministri dell'Educazione dell'Africa Occidentale* sul tema “Per una integrazione sotto-regionale degli obiettivi dell'educazione per uno sviluppo durevole”, nella quale erano presenti più di 16 ministri dell'educazione dei paesi coinvolti, il direttore del BRED, il rappresentante dell'UNICEF, il segretario esecutivo dell'ADEA e il capo della divisione africana della Banca Mondiale.

Dove possiamo cogliere più specificamente la declinazione dei principi espressi nel forum mondiale dell'educazione di Dakar? Come essi vengono concretizzati nelle politiche nazionali dell'educazione? Come accennato in precedenza, possiamo prendere chiaramente atto della volontà di realizzazione degli obiettivi mondiali in contesto senegalese nel *Programma di Sviluppo dell'Educazione e della Formazione* del Ministero dell'Educazione del Senegal, in cui vengono espressi in maniera concreta e dettagliata i principi direttori e gli orientamenti generali del piano d'azione per quanto riguarda l'educazione formale e non formale.

¹⁵ Statistica della Divisione della popolazione delle Nazioni Unite relativa al 2001, in *Education pour tous. L'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*, UNESCO, Paris, 2004, Annexe statistique, p.284.

¹⁶ «Le Cadre d'action de Dakar riafferma la visione espressa a Jomtien nella dichiarazione mondiale sull'Educazione per Tutti. Esso esprime la determinazione collettiva della comunità internazionale a perseguire una strategia ambiziosa al fine di rispondere nello spazio di una generazione ai bisogni educativi fondamentali di ogni individuo, bambino, giovane o adulto e di preservare questa esperienza per il seguito». *Cadre d'action de Dakar. L'education pour tous: tenir nos engagements collectifs. Texte adopté par le Forum Mondial sur l'Education pour tous*, Dakar, Senegal, 26-28 avril 2000, Introduction.

Nel prossimo capitolo sono presentate più dettagliatamente le strategie di azione relative all'insegnamento prescolare, elementare e medio. Nella seconda parte del volume, verrà invece operato un parallelismo con le osservazioni emerse in seguito ad uno studio di caso condotto in una scuola media di un villaggio della Petit Cote del Senegal, nell'intento di avvicinarsi maggiormente alla situazione reale in cui versano le scuole del Paese; per comprendere il senso, la portata e le implicazioni delle proposte operative sopra elencate, e scorgere quali realtà già presenti sul territorio e nella scuola agiscono in direzione dell'educazione per lo sviluppo rurale e della qualità dell'educazione, ed in che maniera.

Capitolo terzo

IL PROGRAMME DE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION

3.1. Contesto e presentazione generale del PDEF

Il *Programma Decennale dell'Educazione e della Formazione*, oggi denominato *Programma di Sviluppo dell'Educazione e della Formazione*, è stato elaborato in seguito a diversi incontri internazionali, nazionali e regionali, ed è stato il punto di partenza di importanti cambiamenti nelle politiche educative dello stato senegalese.

A livello internazionale, fondamentale è stato il contributo apportato dal *Forum Mondiale dell'Educazione* di Jomtien del 1990, che ha lanciato il concetto di *Educazione per Tutti* (EFA o EPT), e dal Forum di Dakar del 2000. A livello nazionale, decisivi sono stati gli *Stati Generali dell'Educazione e della Formazione* (EGEF, 1981), che hanno condotto alla creazione della *Commission Nationale de Reforme de l'Education et de la Formation* (CNREF); queste commissioni sono alla base della legge di orientamento dell'Educazione n° 91-22 del 16 febbraio 1991, che definisce il profilo del nuovo tipo di uomo da promuovere tramite l'educazione. Infine, a livello regionale, significativi sono stati gli incontri MINEDAF VI (Dakar, 1991), che ha tenuto conto sia della dichiarazione Mondiale dell'EPT (Jomtien) sia dei contesti di crisi e dell'aggiustamento strutturale¹ in Africa, e il MINEDAF VII (Durban, 1998), dove è stato lanciato il concetto di *Renaissance Africaine*. Questi incontri sono stati alla base di successivi forum e seminari, fra i quali ricordiamo il colloquio di Saint

¹ Cfr. il paragrafo "Cenni storici, geografici ed economici sul Senegal".

Louis (Senegal, 1995), che hanno permesso di emanare i grandi orientamenti e strategie volte al rafforzamento dell'accesso all'educazione, all'armonizzazione degli interventi nel settore dell'educazione e lo studio e approfondimento di modelli alternativi per la scuola di base.

Gli anni novanta segnano inoltre un cambio di tono, ora più ottimista, negli scambi tra i governi dei paesi poveri e gli organismi internazionali di finanziamento e aiuto tecnico nell'ambito dell'educazione. Gli organismi bilaterali e multilaterali manifestano più disponibilità ad appoggiare i programmi sociali dei paesi poveri a condizione di iscriverli in un quadro politico globale implicanti altri attori oltre allo stato (finanziatori, ONG, collettività locali, associazioni dei genitori degli alunni, etc.).²

Il PDEF, la cui preparazione è cominciata nel 1996, inserisce i processi volti allo sviluppo dell'educazione in un quadro politico che identifica, gerarchizza e pianifica le priorità del governo, armonizzando ed organizzando gli interventi: «esso deve dunque essere considerato come un quadro di operationalizzazione degli obiettivi della *Dichiarazione Mondiale dell'Educazione*».³ La politica messa in atto attraverso il *Programma decennale dell'Educazione e Formazione* è stato intrapreso inoltre nel quadro dell'*Iniziativa Speciale delle Nazioni Unite per l'Africa*, ed esprime i grandi assi attorno ai quali lo stato senegalese intende, con i suoi partenariati tecnici, finanziari e sociali, dare un impulso significativo allo sviluppo quantitativo e qualitativo del sistema educativo per il periodo 2000-2010, passando da una "logica del progetto" ad una "logica del programma". Il passaggio di nome, da *Programma Decennale dell'Educazione e della Formazione* a *Programma di Sviluppo dell'Educazione e della Formazione* è dovuto ad un aggiornamento operato al Programma a seguito dell'elaborazione del *Cadre d'Action* de Dakar. In particolare, è stata riveduta la dimensione dell'educazione delle ragazze (e bambine), presa maggiormente a carico la protezione dell'infanzia,

² PDEF, p. 7

³ Ibidem, p. 8

integrata la dimensione “educazione alla cittadinanza, alla democrazia ed alla pace”; rinforzata la lotta contro l’HIV/AIDS.⁴

L’educazione elementare costituisce oggi la prima priorità del governo. Altre linee di orientamento generale dell’azione educativa statale sono il tentativo di sviluppare una educazione di qualità per tutti (uguaglianza ed equità), che comprende tra l’altro una diversificazione dei curricula in funzione dei bisogni e delle possibilità degli individui, una gestione trasparente ed efficace del sistema educativo, una partecipazione e partenariato efficace e ben coordinato, una decentralizzazione rinforzata.

L’attuazione del PDEF si effettua oggi in un contesto istituzionale rinnovato dalla recente legge di decentralizzazione (legge n°96 del 22/03/1996) e dalla creazione di nuovi dipartimenti ministeriali. La coordinazione generale del PDEF e il suo pilotaggio sarà assicurato da organi di gestione presenti a livello centrale e decentralizzato. In particolare, i primi sono costituiti da un comitato di orientazione politica, le *Conseil Supérieur de l’Education et la Formation* (CONSEF), un organo di seguito e coordinazione, le *Comité National de Coordination de Suivi* (CNCS), un organo di esecuzione amministrativa e finanziaria ed organi di esecuzione tecnica.⁵ A livello decentralizzato sono invece chiamati ad operare organi regionali e dipartimentali.⁶

3.2. Piano d’azione

In seguito ad una ampia diagnosi del settore dell’educazione e della formazione, contenuta nella seconda parte del PDEF, viene presentato un piano di azione per guidare la messa in atto del programma; tale piano di azione poggia sui seguenti principi direttori:

⁴ Per informazioni più dettagliate sulle altre integrazioni operate, cfr. PDEF, pp. 13-5.

⁵ Per informazioni più dettagliate, cfr. PDEF, pp. 148-9.

⁶ Idem, pp. 149-50.

- 1) ottimizzazione della gestione delle risorse materiali e finanziarie, da realizzarsi anche tramite la precisione degli obiettivi e la definizione di criteri di qualità;
- 2) utilizzazione razionale degli insegnanti;
- 3) miglioramento dei programmi di insegnamento;
- 4) rafforzamento della rete scolastica;
- 5) sviluppo dell'insegnamento delle scienze e tecniche;
- 6) estensione dell'utilizzo delle nuove tecnologie;
- 7) rafforzamento delle capacità degli attori coinvolti per permettere a tutti di giocare ciascuno il proprio ruolo;
- 8) stimolazione della motivazione degli insegnanti, tramite il miglioramento del loro statuto e professionalità;
- 9) ricerca-azione, consistente nell'improntare degli studi sul sistema ogni volta che si manifesta un problema, in modo da chiarificare una successiva decisione;
- 10) seguito/valutazione, ovvero rendere disponibile una base di dati affidabili a tutti i livelli, svolgere valutazioni regolari a tutti i livelli, capitalizzare sistematicamente le esperienze acquisite;
- 11) miglioramento del pilotaggio;
- 12) rafforzamento della coordinazione e dell'esecuzione del Programma;
- 13) creazione di un ambiente educativo sano e sicuro che favorisca un apprendimento efficace, fornendo tra l'altro materiale didattico di qualità.

Il piano di azione, di cui abbiamo visto le linee generali, e a cui rimandiamo per ogni informazione più dettagliata, è articolato per ogni sotto-settore dell'educazione in Strategie di sviluppo, Campi di intervento ed Obiettivi specifici, che riguardano l'accesso, il reclutamento e la formazione del personale, e la qualità. L'attuazione del piano di azione prevede quattro fasi: la prima, dal 2001 al 2003, la seconda, dal 2004 al 2007, la terza, dal 2008 al 2010, la quarta dal 2011 al 2013, ognuna caratterizzata da specifici obiettivi da raggiungere. Rimandando al documento integrale del PDEF per la descrizione dettagliata degli interventi

specifici, riportiamo in questa sede le novità più importanti ed originali riguardanti il settore dell'educazione formale⁷, ed in particolare per ciò che riguarda la *petit enfance* (infanzia prescolare), la scuola elementare e la scuola media, in modo da coglierne il senso in modo più concreto e specifico.

3.2.1 *La petit enfance*

L'obiettivo prioritario a livello di educazione prescolare è quello di allargarne l'accesso. Gli intenti previsti sono in primo luogo l'istituzione di Centri di Sviluppo Integrato, elaborando quindi modelli di educazione comunitari generalizzabili e a costo ridotto; in secondo luogo, reclutare e formare delle "monitoratrici dell'educazione" prescolare a livello delle comunità beneficiarie, coinvolgendo anche figure subalterne, quali nonne o nonni; in terzo luogo, semplificare le procedure di apertura di strutture private di livello prescolare. Si pensa inoltre all'avviamento della sperimentazione di 5 modelli di scuola prescolare: *case des tout-petits*, organizzazione delle donne, centri alloggiati nelle scuole elementari, centri di nutrizione comunitaria e "modello genitore/bambino". Per quanto riguarda la qualità, si pensa, tra le altre cose, all'elaborazione di un pacchetto educativo articolato intorno alle dimensioni "educazione - salute - nutrizione". A livello dei finanziamenti, oltre al sostegno statale "nei limiti delle risorse disponibili e mobilizzabili"⁸, essi saranno assicurati in larga misura dalle collettività locali, dalle ONG, da individui a titolo privato e dalle famiglie.

⁷ Il settore formale dell'educazione in Senegal comprende il settore dell'insegnamento prescolare, l'insegnamento elementare, medio, secondario generale e superiore. L'educazione non formale comprende invece L'alfabetizzazione e le scuole Comunitarie di Base, le scuole di Insegnamento in Lingua araba, l'educazione Qualificante dei giovani e degli adulti, la Formazione permanente degli adulti.

⁸ PDEF, p. 57.

3.2.2 *L' insegnamento elementare*

La strategia di sviluppo dell'insegnamento elementare mira, tra le altre cose, al conseguimento di una distribuzione più realista dei ruoli tra lo stato, le collettività locali e il settore privato; a migliorare il reclutamento e formazione degli insegnanti; a rafforzare la partecipazione comunitaria nella gestione della scuola, particolarmente per quanto riguarda la costruzione e riabilitazione delle aule e la scolarizzazione dei bambini soprattutto nelle zone povere; infine, a diversificare le fonti di finanziamento. Tale strategia di sviluppo prevede l'attuazione delle seguenti 16 azioni:

- 1) costruzione e riabilitazione delle aule, considerata come l'esigenza prioritaria;
- 2) messa a frutto dei locali e del personale;
- 3) reclutamento e formazione degli insegnanti. É prevista l'assunzione di personale qualificato e lo sviluppo di programmi di formazione iniziale e continua più specifici. Si parla tuttavia di ingaggiare maestri contrattuali⁹ e si afferma che «è importante lavorare alla messa in opera di un sistema istituzionalizzato di motivazione non salariale in favore del corpo insegnante in modo da rafforzare in essi l'adesione alla politica educativa nazionale, ad avvicinarli maggiormente alle collettività locali, a mantenerne ed aumentarne le prestazioni»;¹⁰
- 4) sostegno alle scuole private e comunitarie, allo scopo di ampliare le possibilità di accesso all'educazione;
- 5) rafforzamento della scolarizzazione dei bambini nelle zone povere e soprattutto quelle delle bambine tramite, tra le altre cose, la sistemazione nelle scuole delle infrastrutture igieniche (acqua potabile e i servizi igienici), miglioramento della salute/nutrizione, fornitura di materiale didattico, e una politica di alleggerimento dei lavori domestici¹¹ (per esempio, tramite la costruzione di mulini per macinare il miglio);

⁹ Vedi Parte seconda, paragrafo 2.7.5.

¹⁰ PDEF, p. 61.

¹¹ Le ragazze, soprattutto in zona rurale, sono assai condizionate nella frequentazione scolastica

6) sviluppo di un nuovo curriculum, «accrescendo la pertinenza, l'affidabilità e l'integrazione degli apprendimenti donando un senso all'educazione e prendendo a carico i valori ai quali si riferisce la società senegalese, così come la risoluzione dei problemi dello sviluppo»;¹²

7) introduzione delle lingue nazionali nel formale. L'utilizzo delle lingue locali congiuntamente al mantenimento del francese viene considerato un mezzo per evitare la creolizzazione delle lingue, per facilitare l'apprendimento degli alunni e la transizione verso il francese.¹³

Determinante nell'ideazione di questa disposizione è stato il Colloquio di Saint Louis (agosto 1995); il programma pilota è previsto per il 2001-2003.

8) adattamento e produzione dei manuali. Si tratta di cercare di distribuire gratuitamente un numero elevato di testi delle materie fondamentali¹⁴, e di rivederne i contenuti, con particolare riguardo all'eliminazione di stereotipi sessisti;

9) valutazione degli apprendimenti alle elementari. Occorre stabilire un repertorio di indicatori ed un più completo e diversificato approccio metodologico e pedagogico per seguire in modo continuato la qualità dei programmi di insegnamento e l'apprendimento degli studenti a tutti i livelli; operare una valutazione standardizzata orientata alla diagnosi della qualità degli insegnamenti ed apprendimenti in funzione delle differenti forme di organizzazione scolastica, per identificare eventuali debolezze ed influenze di fattori contestuali. L'attenzione sarà puntata prioritariamente sugli alunni del secondo livello di ogni tappa scolastica, ovvero CP, CE2, CM2 e alla fine dell'anno scolastico, e sugli apprendimenti strumentali, come la lettura, la scrittura e la matematica.

10) adozione di misure legate alla riduzione dell'abbandono e della ripetenza scolastica. É prevista una azione a tre livelli: il primo, rivolto agli alunni, consiste nell'introduzione nella formazione iniziale e continua di

dai lavori domestici, che sottraggono loro tempo ed energia.

¹² PDEF, p. 66.

¹³ Per un approfondimento, cfr. Seconda parte, paragrafi 2.7.3 e 2.7.4.

¹⁴ Lettura, matematica e francese.

«una iniziazione alla pedagogia della riuscita»,¹⁵ e lo svolgimento, durante tutto l'anno, di programmi di recupero, sessioni di “tutoraggio” individuali, attività di arricchimento delle conoscenze in matematica e nella lettura; per gli insegnanti, si auspica l'integrazione della loro formazione con una «pedagogia della padronanza per una migliore presa a carico degli allievi in difficoltà» e procedure di valutazione più focalizzate sugli apprendimenti centrali. Il terzo livello di intervento riguarda invece i genitori, e si propone di farne i difensori dell'educazione dei loro bambini, ed attori del rinforzo degli apprendimenti di questi ultimi;

11) modernizzazione del sistema, attraverso l'adozione del mezzo informatico, equipaggiando per il momento alcune classi pilota;

12) appoggio pedagogico alle classi multigrado (CMG), a doppio flusso (CDF), ed a largo effettivo (CLE);

13) «eliminare le disparità tra i sessi nell'insegnamento elementare e secondario da qui al 2005 ed instaurare l'uguaglianza in questo ambito nel 2015, vegliando in particolare ad assicurare che le ragazze abbiano un accesso paritario e senza restrizioni ad una educazione di base e di qualità con le stesse possibilità di riuscita».¹⁶ Per raggiungere tale obiettivo si pensa ad una maggiore sensibilizzazione tramite i mass media, lo sviluppo di un partenariato intorno alla scuola per la presa a carico effettiva della questione della parità tra i generi nella zona, al riadattamento dei manuali per eliminare stereotipi sessisti, all'adozione di misure speciali verso le ragazze soprattutto in ambito rurale, premiando le studentesse meritevoli o in necessità con borse studio e allocando ricompense alle brave insegnanti. Si pensa inoltre di favorire il reclutamento di insegnanti donne nelle zone rurali.

14) generalizzazione e perennizzazione dell'educazione ambientale;

15) miglioramento della salute e della nutrizione scolastica, che riguarderà tutti i gradi della scuola, allo scopo di contribuire all'accrescimento delle *performances* scolastiche degli alunni e favorire l'accessibilità dei bambini ad una educazione di qualità. Tale misura consisterà nell'assicurare almeno

¹⁵ PDEF, p.77.

¹⁶ PDEF, p. 82.

al 90% degli alunni una visita medica all'anno; nel somministrare ferro e vitamine ad almeno il 90% degli alunni di scuole pubbliche ogni anno; nel risanamento annuale e nella disinfezione periodica di tutti gli stabilimenti scolastici; nell'assicurare in ogni livello del sistema scolastico un corso integrato di educazione per la salute, centrato sui problemi prioritari di salute presenti nella località; implicare i genitori degli alunni.

16) mettere in atto dei progetti di scuola, per allargare l'accesso, concretizzare la partecipazione e responsabilizzazione delle comunità, mobilitare ed integrare tutte le risorse presenti sul territorio. Questa azione riguarderà anche l'insegnamento della lingua araba, l'educazione religiosa, le scuole franco-arabe, le scuole coraniche,¹⁷ e l'educazione integratrice. In particolare, si tratta di implicare l'insegnamento dell'arabo nei processi di sistemazione del curriculum e della sperimentazione della nuova scuola di base, soprattutto nelle regioni dove tale domanda e la tradizione sono più forti; per quanto riguarda l'educazione religiosa, si pensa di integrarla nel sistema educativo pubblico in modo sperimentale. Si auspica inoltre la creazione di scuole franco-arabe pubbliche sperimentali e la presa a carico delle scuole coraniche, le *daara*, da parte del Ministero dell'Educazione in modo progressivo, migliorando la qualità di quelle esistenti da un punto di vista strutturale, pedagogico, medico-sanitario e della formazione professionale, eliminando la mendicizia nelle *daara* sperimentali. Occorrerebbe inglobare inoltre nei progetti di scuola l'educazione integratrice, rivolta ai bambini con handicap, e l'educazione ai diritti dell'uomo, alla cultura della pace e alla democrazia.

Ogni obiettivo prevede diverse fasi di attuazione, in molti casi fasi sperimentali o pilota, ed infine una valutazione dei risultati conseguiti.

¹⁷ Le scuole coraniche, denominate anche *Daara*, esistono in tutto il territorio senegalese dall'epoca precoloniale. In esse, gli studenti imparano il Corano e ricevono una forte educazione morale e religiosa dal *Marabout*, maestro e figura spirituale. Cfr. C.A.Kane, *L'ambigua avventura*, Jaka Book, Milano, 1995; A-B. Diop, *La société Wolof. Tradition et changement. Les systèmes d'inégalité et de domination*, Karthala, Paris, 1981; S. Gandolfi, F. Rizzi, *L'educazione in Africa*, Editrice La Scuola, Brescia, 2001.

3.2.3 L'insegnamento medio

Per quanto riguarda l'insegnamento medio, il piano d'azione è strutturato in due livelli: incremento dell'accesso e della qualità. Per ampliare l'accesso, si pensa in primo luogo a rendere meno selettivo il concorso di entrata in *sixième*;¹⁸ si prevede con questa misura di far evolvere il tasso di accesso in questa classe dal 33% del 1999 al 50% nel 2010. Si auspica inoltre l'avviamento della costruzione di "Piccoli college di Prossimità", per aumentare la capacità di accoglimento dei *college* (scuola media), riducendo le disparità tra le regioni e favorendo la partecipazione delle ragazze.¹⁹ Sarà testata dunque la funzionalità di una serie di *Petit College*. Strettamente collegato all'ampliamento dell'accesso ai *college* sarà un reclutamento massiccio degli insegnanti; in particolare, si pensa ad insegnanti "polivalenti". Per quanto riguarda l'incremento della qualità nel ciclo medio, sono previste sei azioni da intraprendere:

- 1) migliorare le condizioni materiali di insegnamento e apprendimento, per una maggiore efficacia pedagogica. Si tratta di avere un massimo di 50 alunni per classe, e dotare le scuole di un minimo di equipaggiamento didattico e scolastico, nonché di macchinari come la fotocopiatrice;
- 2) lavorare alla definizione di nuovi orientamenti del ciclo medio, che non deve più essere considerato come luogo di transizione dal ciclo elementare ai licei ma "deve essere finalizzato";
- 3) mettere in atto un dispositivo di inquadramento e controllo pedagogico, ed una estensione della formazione continua degli insegnanti;

¹⁸ Prima classe del *college*, corrispondente alla nostra prima media.

¹⁹ Spesso la lontananza della sede del *college* dall'abitazione delle ragazze è uno dei motivi che induce le famiglie a non far proseguire gli studi alle proprie figlie, soprattutto in ambito rurale.

- 4) formazione dei capi di istituto, per aumentarne la capacità di gestione; essi dovranno essere poi in grado di agire anche tramite il *Projet d'Etablissement*;²⁰
- 5) applicazione effettiva delle direttive ufficiali che vietano il “*recasement*”;²¹
- 6) miglioramento delle procedure e processi di orientamento nei confronti degli alunni che seguiranno il corso secondario, soprattutto nelle materie tecnologiche e scientifiche. Altri obiettivi che riguardano il ciclo medio, ma anche il sistema scolastico in generale, sono il miglioramento della valutazione formativa e certificativa, l'equipaggiamento di materiale informatico, l'integrazione dell'educazione ambientale e l'educazione ai diritti dell'uomo, alla cultura della pace e della democrazia e lo sviluppo della gestione partecipativa con l'obiettivo specifico di mobilitare la comunità scolastica intorno ai *Projet d'Etablissement*.

²⁰ Cfr. paragrafo 4.4.

²¹ Cfr. PDEF, p.107.

Parte Seconda

STUDIO DI CASO:

LE COLLÈGE D'ENSEIGNEMENT MOYEN DI YENE,
DAKAR, SENEGAL

Capitolo primo

NOTA INTRODUTTIVA

1.1. L'approccio etnografico

L'indagine etnografica è un particolare metodo di ricerca di cui vengono date dagli autori diverse definizioni; essa viene definita da Comaroff come «un particolare modo, stoicamente situato, di comprendere contesti altrettanto storicamente situati, ognuno dei quali abitato da suoi propri, e probabilmente radicalmente differenti, tipi di soggetti e di soggettività, di oggetti e di obiettivi».¹

L'etnografia dell'educazione, in particolare, come illustra Ziglio, «cerca di comprendere ed interpretare ciò che avviene nella vita scolastica quotidiana, inserendolo sia nel contesto curricolare e organizzativo della scuola sia nel contesto storico e socio-culturale, in quanto è in base a questo tipo di contesti che possono cambiare i significati di ciò che avviene nella realtà dell'aula scolastica e quindi anche le relative interpretazioni e letture dei fatti educativi».²

L'approccio etnografico comporta un atteggiamento di partecipazione (di tipo scientifico) alla realtà, che si oppone di fatto allo studio a distanza o dall'alto dei fenomeni sociali. L'etnografo si cala in una determinata situazione, sia essa un ambiente di lavoro, una scuola, un ospedale, un diverso paese, osservando come il particolare gruppo che lo

¹ Je. Comaroff, Jo. Comaroff., *Ethnography and the historical imagination*, Westview press, Boulder (Co.) 1992, pp. 9-10, citato in Dal Lago A., De Biasi R., *Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale*. Editori Laterza, Bari, 2002, p. 49.

² G.Rabitti., *Alla scoperta della dimensione perduta. L'etnografia dell'educazione in una scuola dell'infanzia di Reggio Emilia*, CLUEB, Bologna, 1994; introduzione di C.Ziglio, p.XVI.

popola vive, scoprendo come vi si strutturano le relazioni, le gerarchie, i ruoli, i valori e le convinzioni. Tale osservazione viene attuata condividendo il più possibile la quotidianità del gruppo sociale, condizione che permette all'etnografo di accedere alla conoscenza del significato che gli attori attribuiscono al proprio comportamento e a quello degli altri. La condivisione di una certa quotidianità permette inoltre che si ammorbidiscano le barriere di diffidenza nei confronti dell'etnografo, e che egli possa avere accesso a momenti di osservazione e comunicazione informali che lascino emergere anche il lato emotivo degli attori del contesto, le loro preoccupazioni, la loro vita. «L'etnografia è prima di ogni altra cosa un'esperienza diretta, la trascrizione di una presenza», afferma F.Rahola.³

L'etnografo deve registrare i comportamenti degli attori e la spiegazione che essi ne danno (ovvero il punto di vista degli attori che lo agiscono), nel modo più accurato e sistematico possibile, evitando proprie interpretazioni inferenziali. Al fine di comprendere il senso degli eventi o comportamenti che accadono dal punto di vista degli attori, l'osservazione non è però sufficiente. Essa deve essere infatti affiancata da una costante dimensione comunicativa con i soggetti coinvolti, che permetta di avvicinarsi al loro vissuto. Un rischio che l'etnografo corre nello svolgimento delle sue ricerche e di cui deve essere consapevole, è di costituire un elemento di disturbo. «Quanto più è consapevole di questo dato, tanto più la sua presenza sarà discreta e non invadente o imbarazzante. Cercherà di essere una persona delicata, sia nell'essere presente che nel porre domande» afferma Ziglio.⁴ L'etnografo deve dunque essere cauto e rispettoso, e mettere in atto una “curiosità discreta». Tale atteggiamento è decisamente auspicabile in quanto l'etnografo può esser percepito in molti casi come una “spia” o come un giudice del lavoro e delle azioni degli altri.

³ F. Rahola in Dal Lago A., De Biasi R.(a cura di), *Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale*, Editori Laterza, Bari, 2002, p.28.

⁴ C. Ziglio, *Etnografia delle professioni. Il caso della Polizia di Stato*, Armando, Roma, 2000, p. 26.

In un contesto di ricerca come quello in cui mi sono addentrata, situato in un paese “in via di sviluppo” africano, mi sono accorta che occorre essere consapevoli e attenti alla doppia percezione che gli attori hanno nei confronti di chi li osserva: non solo quest’ultimo è vissuto come qualcuno che si introduce a “curiosare” nel loro ambiente, ma è qualcuno proveniente da una società completamente diversa, che gli attori sanno avere in testa parametri, concetti, pregiudizi e valori opposti rispetto ai propri. La sensazione di essere studiati e giudicati è percepita dunque in modo maggiore. Inoltre, il fatto stesso di essere “soggetto di ricerca”, non è sempre compreso e vissuto allo stesso modo di qui: nel nostro Paese quasi tutti sanno per esempio cos’è una tesi di laurea, e in molti contesti scolastici e professionali le persone hanno avuto l’esperienza di avere a fianco per un periodo tirocinanti o laureandi, oppure hanno vissuto personalmente l’esperienza di fare una ricerca di tesi. In Senegal invece ho avuto più di una volta l’impressione, soprattutto parlando con persone che non sono mai andate a scuola, che la motivazione per la quale ero lì non fosse ben chiara, né convincente, ed in ogni caso, alquanto bizzarra. Quindi in alcune situazioni certi dialoghi od eventi hanno risentito, sia in positivo che in negativo, di questa concezione incerta del mio ruolo.

É noto che la percezione dell’identità dell’etnologo è già di per sé un fattore che può influenzare il comportamento dei soggetti del contesto di studio, o pregiudicare l’interazione comunicativa con lui. Nel mio caso, un altro fattore si inseriva sulla percezione del mio ruolo di “osservatrice”: il fatto di essere europea. Una breve digressione in proposito è necessaria al fine di illustrare una problematica a monte che si ripercuote sul piano metodologico del lavoro etnografico.

Nel rapporto con il bianco il peso della storia coloniale torna a farsi vivo, e la situazione presente ancora di più. Il “bianco” proviene da un mondo che rappresenta la ricchezza più sfrenata, la libertà dei costumi, l’individualismo. Si tratta inoltre di un mondo “esclusivo”, a cui l’accesso per molti popoli è fortemente limitato, contrariamente al loro mondo, in cui a noi per accedere basta un semplice passaporto. Se da un lato i valori di cui

sopra non sono apprezzati, e ciò può tradursi in un senso di indifferenza, rifiuto o scherno nei confronti del bianco, dall'altro lato l'attrazione per la modernità, la ricchezza, un diverso stile di vita e per i vantaggi che si possono ottenere dal contatto con un occidentale possono condurre molti ad un atteggiamento quasi eccessivamente favorevole ed accondiscendente nei suoi confronti. L'osservatore può quindi trovarsi di fronte a situazioni, informazioni e versioni dei fatti falsate, dovute al diverso senso e fine che gli attori locali attribuiscono alla comunicazione con lui.⁵ In altre parole, l'“effetto Pigmalione” normalmente presente in tutti gli ambienti sociali, nelle sue infinite sfumature, in un contesto culturale diverso può essere presente in misura maggiore e meno facilmente individuabile, in quanto i parametri culturali circostanti sono completamente diversi ed è più difficile districarsi e trovare punti di riferimento concettuali validi.

L'etnologo deve dunque cercare di comprendere quali rappresentazioni di sé stesso porta con sé (oltre a quella di essere un etnologo e quindi, un osservatore, un fattore di disturbo) e tener conto di come esse possano interferire sulle azioni che si svolgono (o non svolgono) davanti ai suoi occhi, influenzare le modalità comunicative e i suoi contenuti e, soprattutto, inserirsi nelle considerazioni che gli attori esprimono a proposito del senso che attribuiscono al loro agire e a quello degli altri attori. Il ricercatore deve quindi farvi fronte cercando di essere cauto, verificando l'autenticità di un fatto o di una affermazione ripetendo le osservazioni e discutendo dello stesso evento o descrizione con diversi interlocutori. Interrogarsi e confrontarsi con gli attori sulle diverse interpretazioni di fatti può essere davvero interessante, in quanto permette

⁵ Durante il mio studio, mi è capitato per esempio di scoprire che si preferisce non far sapere al bianco di certe pratiche culturali vigenti, anche in contesto scolastico, “perché da voi non si fa”: in altre parole, si vuole evitare di fornire elementi che si pensa vengano interpretati dal bianco come “incivili” e dare quindi un'immagine negativa della propria cultura. Oppure, al contrario, si tende talvolta ad enfatizzare certi tratti culturali come la cordialità, l'accoglienza, la disponibilità (la “teranga” senegalese), poiché si sa che essa ha un impatto decisamente positivo sul bianco. Comprendere la strutturazione di tali comportamenti, il loro senso e le modalità di attuazione, è molto complesso e richiederebbe una analisi assai approfondita. In questa sede, ci si limita solo a ricordare l'eventualità della loro presenza ed influenza sul contesto.

di scoprire ulteriori modalità culturali di reazione e ripristinare una comprensione più esatta dei fenomeni.

Sempre a proposito delle rappresentazioni che l'etnografo porta con sé, vorrei ricordare che la mia esperienza di ricerca mi ha mostrato la loro molteplicità: nel mio caso, oltre ad essere un "fattore di disturbo" dalla pelle bianca, ero una donna, ed ero italiana. Tali caratteristiche veicolavano rappresentazioni che avevano una certa influenza soprattutto nel primo contatto con i miei interlocutori.

Nella grande maggioranza delle conversazioni avute con abitanti del villaggio ed insegnanti delle scuole, le prime domande che mi venivano rivolte erano: "Dov'è tuo marito?" e "Dove sono i tuoi figli?". Saper fornire spiegazioni convincenti od ironiche in proposito, più di una volta ha cambiato l'espressione sul viso dei miei interlocutori (uomini e donne) e la loro disponibilità alla conversazione. In Africa infatti, nonostante si sappia che in Europa le cose vanno diversamente, una donna con più di vent'anni che non ha figli rappresenta un fatto inusuale. Allo stesso modo, essere italiana piuttosto che francese, ha influito notevolmente nei primi approcci; "Tu es italienne? Ah, c'est bien! Les Senegalais qui sont là-bas disent que là-bas c'est bien, que avec les italiens ils n'ont pas des problèmes!". Anche il fatto di parlare anch'io il francese come una lingua appresa, e di commettere involontariamente qualche errore, ha contribuito in varie occasioni a rendere più divertente l'atmosfera, e a suscitare un sentimento di maggior simpatia.

L'etnografo deve essere cauto, attento, curioso ma sensibile, osservare ma sospendere il giudizio. Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, si tratta non solo di non dare interpretazioni personali di eventi e comportamenti, ma anche di sospendere, in certi contesti di studio, anche quegli atteggiamenti mentali che determinano il nostro concetto di "discrezione", di "essere offensivi" o, viceversa, di non esserlo. In molte altre culture, infatti, questi concetti hanno dei confini diversi dai nostri, o che riguardano oggetti diversi; certe domande che vorremmo porre, e che ci tratteniamo dal fare per paura di essere offensivi o perché secondo la nostra

cultura sono “troppo personali” o indiscrete, per un’altra cultura possono non esserlo affatto, e viceversa. Lo stesso dicasi per i comportamenti: azioni che consideriamo innocue possono non esserlo, e il contrario. Avere un’attenzione costante per questi aspetti rientra dunque in quella “cultura della cautela”⁶ che permette all’etnologo di svolgere un buon e corretto lavoro. Al fine di minimizzare le possibili inferenze di schemi e categorie concettuali e instaurare con i soggetti del contesto di studio un clima rispettoso e favorente il dialogo, il confronto con essi anche su questi temi risulta decisamente utile e ricco.

Ziglio elenca in *Etnografia delle professioni* alcuni criteri per realizzare una buona etnografia⁷. Il primo di essi è l’indispensabilità dello studio del contesto, nel senso ampio di “gioco di contesti” che, quando ci si trova in un paese diverso dal proprio, si allargano notevolmente, arrivando a comprendere i sistemi amministrativi, politici, modi di pensare e problemi diversi dai nostri. Nel mio caso, per studiare il contesto-scuola, è stato dunque indispensabile conoscere il più possibile anche il villaggio di Yene e quelli circostanti, ed interagire con il maggior numero di persone, occupate nelle più svariate attività. Muovermi nei villaggi della comunità rurale è stato fondamentale per aver accesso ad un canale di informazioni diverso: le donne. Nel college e nelle scuole elementari che ho frequentato, infatti, tutti gli insegnanti erano uomini, ed in generale avere contatto con gli uomini è molto più facile in quanto sono soprattutto loro a conoscere il francese, ed hanno un atteggiamento più propizio alla comunicazione con lo straniero. Le donne invece sono assai più riservate, impegnate costantemente in attività lavorative, e nei momenti liberi solitamente usano restare all’interno delle mura domestiche. Essere entrata in contatto con il mondo femminile si è rivelato fondamentale non solo per conoscerne maggiormente le problematiche e la mentalità, sia nei confronti della scuola che in generale, ma anche di scoprire quel sentire animista, di cui sono depositarie

⁶ C. Ziglio, *Etnografia delle professioni. Il caso della Polizia di Stato*, Armando Editore, Roma, 2000.

⁷ In C. Ziglio, *op. cit.*, pp. 31-4.

soprattutto le donne, ancora presente nella cultura locale nonostante la permeante presenza della religione mussulmana.

Studiare il contesto e i suoi molteplici piani risulta dunque fondamentale per comprendere meglio non solo il luogo specifico di osservazione ma anche il significato delle sue caratteristiche. Sapere che un popolo è pescatore è ben diverso dal sapere in concreto come tale attività si esplica, quanto influisce sui ritmi quotidiani, sui ruoli, sulla vita economica di una data società.

Il secondo criterio per una buona etnografia è dato dal fatto che «le ipotesi di lavoro emergono sul campo mentre lo studio procede nell'ambiente selezionato per l'osservazione». La ricerca etnografica si lascia sollecitare dagli eventi ed è sensibile agli interrogativi che tali eventi suscitano. La teoria è indispensabile, ma, come afferma M. Mauss, «la teoria possiede un valore “euristico”, un valore di scoperta».⁸ «Ecco come nascono le ipotesi sul campo: capendo la situazione e ponendosi degli interrogativi», spiega Ziglio. Tali interrogativi sono inoltre la molla che spinge alla continua comunicazione con gli attori, per cercare di scovare i significati che essi danno delle azioni e comportamenti circostanti, e lo stimolo che permette di vedere le cose da angolature diverse. Il terzo criterio afferma che «l'osservazione è prolungata e ripetuta. E i concatenamenti degli eventi sono osservati per più di una volta per stabilire l'attendibilità delle osservazioni». Nel mio caso, per cercare di svolgere una osservazione più prolungata, ho deciso di restare al *collège* il più a lungo possibile, non solo nell'arco dei tre mesi di permanenza sul suolo senegalese, ma anche durante la giornata. É infatti possibile cogliere lo spessore di certi eventi solo quando li si vede ripetersi più volte; e, in certi casi, è solo il vedere la ripetizione di un evento, che porta a non considerarlo più come un evento normale o banale, ma a spingere invece a porsi interrogativi su di esso.

Per citare un semplicissimo esempio, una volta mi è capitato, mentre ero nell'ufficio del segretario della scuola, che una ragazza venisse a chiede

⁸ M.Mauss, *Manuale di etnografia*, Jaka Book, Milano, 1969, p. 2

una aspirina perché non si sentiva bene. Nel corso di due settimane, ho visto la stessa scena ripetersi diverse volte, da parte di diverse ragazze. Solo a quel punto, mi è venuto il dubbio sul perché della frequenza di tale evento. Ho scoperto così che l'affermazione delle ragazze di avere mal di pancia, cosa in molti casi veritiera, è comunque un modo per interrompere la lezione, ed essere rimandate a casa, ma anche per procurarsi un medicinale che altrimenti non potrebbero permettersi per motivi economici.

Se avessi visto accadere tale evento solo una volta o due l'avrei considerato una cosa del tutto normale, e non mi sarei domandata le ragioni del suo accadere al di là di quelle superficiali che mi si presentavano davanti agli occhi. Invece, in questo modo, non solo sono venuta a conoscenza di quanto sopra riportato, ma anche che buona parte dei medicinali in possesso della scuola provengono da gentili donazioni di privati; si tratta pur sempre di un dato in più sul contesto!

Il quarto criterio di una buona etnografia nasce dalla considerazione che «la visione indigena⁹ della realtà è accompagnata da inferenze osservative dell'etnografo. Perciò un ruolo importante lo gioca il mediatore culturale». Il ruolo del mediatore culturale è quello di “fare da ponte” tra il modo di ragionare e di vedere dell'etnografo, e quello dei soggetti studiati. Il confronto con tale figura permette all'etnografo di ridimensionare le proprie inferenze e avvicinarsi maggiormente al punto di vista degli osservati.

Nel mio caso, un ruolo analogo è stato svolto dal segretario del *collège*, con il quale ero in contatto dall'anno precedente, che mi ha accolto e seguito durante le mie osservazioni nel *collège* di Yene e non solo. Con lui ho avuto un contatto continuo, sia durante il tempo passato all'interno della scuola, che fuori di essa. Il fatto che egli avesse sempre avuto ed abbia tuttora moltissime relazioni con gli occidentali, e che abbia soggiornato per un breve periodo in Francia, ha costituito un terreno comune di conoscenze che ci permettesse di comunicare senza equivoci, avendo la sicurezza cioè

⁹ “quando si parla di *indigeni* ci si riferisce agli attori che operano in un qualsiasi contesto.” C. Ziglio, *op. cit.*, p. 17.

di dare a molti concetti gli stessi significati. Il fatto che il mio mediatore culturale avesse molti contatti con altri occidentali presenti sul luogo, mi ha inoltre permesso di “vedere allo specchio” me stessa e la relazione occidentale/senegalese; di avere informazioni di prima mano su questo tipo di rapporto, che sono state una fonte di stimoli ed interrogativi continua; infine, di rendermi conto fino all’ultimo di quanto il fatto di essere bianca influisse nella relazione con le persone a causa delle aspettative che si creano e delle rappresentazioni che si innescano.

Nel mio caso si è rivelato utile ricorrere inoltre ad altri mediatori, ovvero avere altri punti di riferimento con cui confrontarmi e discutere dubbi ed interrogativi, fatti accaduti. Avere un contatto con queste persone ha richiesto tempo, e lo stabilirsi di una certa empatia; tale attesa è stata però compensata da importantissimi contributi intellettuali e stimoli pratici, costituiti anche dal coinvolgimento in situazioni particolari a cui altrimenti non avrei potuto accedere. Tali mediatori sono stati il direttore del college, il professore di matematica, la bibliotecaria di Toubab Dialaw e la maestra dell’asilo di Yene Kao. Ognuno di loro, proveniente da attività e mentalità diverse, mi ha aiutato ad avere uno sguardo più ampio di tipo “triangolare” sul *collège* e sulla cultura locale.

Il quinto criterio per una buona etnografia prende in considerazione il fatto che «parte della conoscenza socioculturale, che influenza il comportamento e la comunicazione, in ogni particolare ambiente studiato, è implicito o tacito, sconosciuto a qualcuno degli indigeni e conosciuto soltanto ambigualmente da altri. Un compito significativo dell’etnografia è perciò di rendere esplicito l’implicito e il tacito». Esistono infatti delle modalità di azione, ragionamento e interpretazione che i membri di una società mettono in atto ogni qual volta percepiscono o spiegano un fatto; il più delle volte tali modalità sono talmente automatiche e date per scontato, che gli stessi individui non si rendono conto di utilizzarle;¹⁰ spetta allora all’etnografo renderle visibili.

¹⁰ Per un approfondimento, vedi H. Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (NJ), 1967.

Il sesto criterio afferma che «l'osservazione di un contesto deve sempre alternarsi con una dimensione comunicativa». Nel mio caso, la dimensione comunicativa è stata fondamentale non solo per avere accesso a molte e diverse conoscenze, e per consentire l'esplicitarsi anche dei lati emotivi degli attori, ma soprattutto per avvicinarmi in modo migliore alla gente del luogo. Nella cultura senegalese, la comunicazione ha una importanza fondamentale; l'«obbligo» sociale di intrattenersi in lunghi saluti quando ci si incontra e scambiarsi numerose informazioni rituali ne è l'espressione più palese. Adottare certe modalità comunicative tipiche degli attori del contesto è dunque un primo passo che favorisce una autentica e ricca dimensione comunicativa.

La ricchezza della dimensione comunicativa anche in occasioni informali è stata nel mio caso davvero sconfinata e utilissima. «L'etnografo non deve mai diventare un indigeno» (settimo criterio), ma partecipare a tutte le attività del gruppo è considerato fondamentale per cogliere maggiormente il punto di vista degli attori del contesto ed è parte integrante della ricerca. Così, nel *collège* terreno di studio della mia ricerca, ho cercato di condividere tutte le attività degli attori presenti: ho passato alcune settimane in classe seduta al banco insieme ai ragazzi per vedere più da vicino come venivano vissute le lezioni e le ore passate in aula da parte degli studenti, e come prendeva corpo la relazione tra studenti ed insegnanti e tra studenti stessi. In altre settimane sono stata a contatto con i professori, il segretario e il direttore nel blocco burocratico della scuola, condividendo con loro le magagne burocratiche delle compilazioni di registri e bollettini. A fine lezione, ho spesso pulito le aule insieme alla bidella.

La condivisione quotidiana permette non solo una migliore comprensione del contesto e delle sue problematiche, ma soprattutto la creazione di un legame più intimo e complice con le altre persone, che è poi la base che permette l'accesso ad ulteriori conoscenze. Nel mio caso, sono stati proprio i gesti molto semplici, «che un *toubab*¹¹ che viene qui non fa», a permettermi di guadagnare una certa fiducia e desiderio di comunicazione

¹¹ L'espressione significa «bianco occidentale».

da parte dei ragazzi e degli insegnanti: trascrivere in buona calligrafia il testo di un compito in classe, tirar su l'acqua dal pozzo della scuola, mangiare i panini alla salsa di cipolle insieme a loro a merenda, fare qualche capriola al campo sportivo, sostituire un insegnante assente quando non ve ne erano altri disponibili. Lo stesso può dirsi a proposito dei rapporti con il villaggio, in cui certi gesti sono mi sono stati molto più utili di mille parole.

Per concludere questo paragrafo sull'approccio etnografico, ne riporto un ultimo aspetto espresso dalle parole di Dal Lago e De Biasi: «la ricerca etnografica non pretende di essere oggettiva o esaustiva, ma di illustrare in modo originale, a partire da “punti di vista” inevitabilmente parziali, aspetti, mondi o dimensioni della vita sociale».¹²

1.2 A proposito di uno studio di caso

L'uso di indicatori educativi per compiere raffronti nazionali o internazionali del o dei sistemi scolastici si trova a fare i conti con il problema del significato. In un contesto nazionale, cioè, il significato attribuito ad un indicatore può essere molto diverso da quello attribuitogli in un altro paese. (...) La qualità dei diversi sistemi è difficilmente esprimibile statisticamente, poiché al di là dei risultati, è poi lo studio dei processi che ci aiuta a cogliere, in termini descrittivi, ciò che avviene. Sono le descrizioni etnografiche (...) a fornirci il contesto in cui avvengono i fenomeni. É in questo ambito che nascono gli studi di caso, in cui le descrizioni sono finalizzate a far capire i processi e i contesti all'interno dei quali quei processi si realizzano.¹³

Al fine di presentare in sintesi le caratteristiche peculiari dello studio di caso, prenderò a riferimento la presentazione che di esso viene data da G. Rabitti,¹⁴ la quale prende a sua volta spunto dagli studiosi Stake e Scriven. Il tratto fondamentale dello studio di caso è il suo focalizzarsi su un sistema delimitato, come può essere quello costituito da una scuola, studiato nelle

¹² A. Dal Lago R. De Biasi, *op. cit.*, p. XVII.

¹³ C. Ziglio in G. Rabitti, *Alla scoperta della dimensione perduta. L'etnografia dell'educazione in una scuola dell'infanzia di Reggio Emilia*, CLUEB, Bologna, 1994, p. XII

¹⁴ G. Rabitti, *op. cit.*; ad essa si rimanda anche per una bibliografia sugli autori di riferimento.

condizioni più naturali possibili ed analizzato in modo dettagliato; «la sua finalità non è la ricerca di causalità ma la comprensione di quel caso particolare nella sua complessità».¹⁵ Allo stesso tempo, i confini del caso non possono essere definiti in modo univoco, ed anzi, tendono a spostarsi durante lo studio.

Così, nel mio studio del *collège* di Yene, è stato indispensabile allargare le osservazioni al di fuori di esso, per comprenderne meglio le problematiche didattiche, curricolari e sociali. In particolare, sono state presi in considerazione le scuole di livello inferiore al *collège*, per capire da che esperienza provenissero gli alunni giunti a quest'ultimo livello; il villaggio di Yene, la vita e le attività che vi svolgono gli abitanti, al fine di avere uno sguardo sulla situazione culturale, sociale, economica locale alla quale appartengono le famiglie dei ragazzi e nella quale essi si trovano a vivere al di fuori delle mura scolastiche. Lo stesso è stato fatto in merito ai singoli elementi componenti il contesto-scuola: gli insegnanti, la struttura, eccetera.

Lo studio di caso, pur riferendosi ad un caso singolo, è infatti una ricerca approfondita, che, se non può condurre a conclusioni perentorie e definitive, mette in luce tutti gli aspetti che definiscono la complessità di quella particolare situazione, descritta da quel particolare ricercatore, in quel particolare momento. A proposito dell'utilità di uno studio di caso, ed in particolare per una sua generalizzazione, Stake¹⁶ afferma che non si può parlare di «generalizzazione scientifica, costruita e raggiunta attraverso la sperimentazione e l'induzione», poiché il caso può non essere rappresentativo, ma piuttosto di «generalizzazione naturalistica», nelle quale il lettore può trovare analogie ed elementi chiarificatori in merito alla propria esperienza, oppure individuare problematiche che meritano un ulteriore approfondimento.

Per quanto riguarda il mio studio di caso, anche se esso non è rappresentativo delle scuole senegalesi e delle dinamiche che vi hanno

¹⁵ G. Rabitti, *op. cit.*, p. XXX

¹⁶ Cfr. G. Rabitti, *op. cit.*, p. XXXVII.

luogo, intende mettere in luce alcuni aspetti della vita quotidiana scolastica di un altro Paese che ci sono spesso sconosciuti; le loro problematiche, il modo di interpretarle e di reagirvi. In rapporto agli obiettivi dell'EPT, dell'ERP e del PDEF, lo studio di caso del *collège* di Yene intende essere un tentativo di comprensione del senso profondo di alcuni concetti teorici alla base di tali progetti, esplorandone la loro declinazione nel reale; in secondo luogo, esso esprime un tentativo di individuazione di alcune dinamiche originarie dei fenomeni presi in considerazione da tali teorie.

Capitolo Secondo

IL CONTESTO

2.1. Cenni storici, geografici ed economici sul Senegal

Il Senegal, stato dell'Africa occidentale delimitato a nord dalla Mauritania, a sud dalla Guinea, a est dal Mali e a ovest dall'Oceano Atlantico, è attraversato in centro dalla Gambia. Il Senegal copre una superficie di circa 196 722 km²; il clima è tropicale, con una stagione delle piogge che va da luglio a settembre, e una stagione secca da ottobre a giugno. L'inizio e la fine della stagione piovosa è caratterizzata dalla presenza di un forte vento sabbioso, proveniente dal Sahara, denominato Harmattan.

Il Senegal conta una popolazione di circa 9621000 abitanti;¹ il tasso di crescita della popolazione per il periodo 2000-2005 è stato del 2,4%, anche se la mortalità infantile è assai elevata. La speranza di vita, per lo stesso periodo di riferimento, si attesta in media sui 52,9 anni. In media, il numero di bambini per donna è 5. La popolazione che vive con meno di due dollari al giorno è per il periodo 1990-2001 il 67,8%. La lingua ufficiale è il francese; tuttavia esso viene parlato solo dal 20% dei cittadini, poiché quella maggiormente diffusa è il *wolof*, lingua materna del 40% della popolazione e compresa da circa l'80% di essa, in quanto lingua veicolare dei differenti gruppi etnici del paese. La religione predominante è quella mussulmana, che assume in questi luoghi un carattere confreritico.

¹ Cfr. *Education pour tous. L'exigence de qualité, op. cit.* ; idem per i dati statistici riportati in seguito.

Ma cominciamo dall'inizio. Nel V millennio a.C., l'area occupata dall'attuale Senegal era un terreno verdissimo, ricco di foreste, abitato fin dal 5000/3000 a.C. da popoli sedentari dediti all'agricoltura ed alla pastorizia, stanziati principalmente sulle rive del fiume Senegal. Intorno al 500 a.C. Erodoto descrive nelle sue *Storie* usi e costumi delle popolazioni che abitavano in quei luoghi al suo tempo. La regione settentrionale del Senegal divenne successivamente parte del grande Impero del Ghana, fondato intorno al IV sec., che dominò in quell'area fino al XI sec. A partire da XI sec., infatti, la dinastia islamica degli Almoravidi si estese in tutta l'Africa occidentale, conducendo al decadimento dell'Impero del Ghana e alla nascita, nel XIII sec., del ricchissimo Impero del Mali, poggiante sulla religione islamica. Sorto nei territori compresi tra il fiume Senegal e Niger, tale impero si estese rapidamente fino alla Guinea ed alle dune del Sahara. Tuttavia, la posizione relativamente periferica di cui godeva il Senegal permise alle popolazioni locali di vivere con un notevole grado di autonomia, e di dar vita a piccoli regni locali. Di particolare rilevanza fu il regno Djolof, che acquistò nel XIV sec. una importanza crescente ed è considerato come la culla della civiltà senegalese. Esso si consolidò nei secoli successivi, approfittando della decadenza dell'Impero del Mali.

Intorno alla metà del XV sec. fecero la loro comparsa su questi territori gli europei: tra il 1455 e il 1456 i marinai di origine italiana Ca' da Mosto e Usodimare risalirono infatti con le loro caravelle, al servizio della corona portoghese, fino alle foci del fiume Senegal, alla ricerca delle leggendarie ricchezze dell'Impero del Mali. I portoghesi furono dunque i primi a costruire piazzeforti e magazzini lungo le coste senegalesi per l'approvvigionamento ed il commercio. Dopo di loro vennero gli olandesi, che costituirono nel 1617 la Compagnia Olandese delle Indie Occidentali, assicurandosi un appoggio sull'isola di Gorée, e, qualche anno più tardi, arrivarono i francesi. Essi costruirono il forte nominato Saint Louis e fondarono la *Compagnie du Senegal*, nel 1663, espandendo così l'attività commerciale della Francia, incentrata sul traffico di oro, schiavi e gomma arabica. A quel punto, fece capolino l'Inghilterra, che diede ulteriore impulso

all'ignobile e devastante commercio degli schiavi con la fondazione della *Royal Senegal Company* (1696). Solo nel 1816 la Francia riuscì a rientrare in possesso definitivamente del territorio senegalese dando avvio ad una conquista sistematica di tutto il territorio; essa prese particolarmente vigore con la nomina di L. Faidherbe a governatore nel 1854. Faidherbe fu il primo promotore dello sviluppo della monocultura dell'arachide, che da quel momento segnerà tutta la storia economica del Senegal; egli fondò nel 1857 la città di Dakar, che diventerà centro amministrativo *dell'Africa Occidentale Francese* (AOF).² Convinto sostenitore della missione civilizzatrice francese, Faidherbe promosse l'apertura di scuole, tra le quali la celebre *Ecole des otages* (Scuola degli ostaggi), fondata a Saint Louis nel 1855 allo scopo di fornire una cultura francese ai figli dei capi e dei notabili catturati durante le campagne militari.

Prese così avvio la politica di assimilazione francese, che rigettava e soffocava totalmente la cultura africana ed imponeva leggi ed ordinamenti francesi, considerati superiori; la scuola coloniale, incentrata sulla lingua e cultura francese, fu uno dei principali strumenti tramite cui attuare il processo di assimilazione. Le conseguenze di tale politica furono assai ampie; di esse si parlerà più ampiamente nel paragrafo 2.3.2. Sul piano amministrativo, il territorio senegalese venne diviso in dipartimenti (*chefferies*); le regioni costiere attorno ai comuni di Dakar, Gorée, Saint Louis e Rufisque erano sottoposti ad amministrazione diretta, mentre il resto del paese sottostava ad un regime di protettorato. Così, mentre gli abitanti delle prime zone acquistarono lo status di cittadini francesi, gli altri, considerati alla stregua di sudditi, non godevano di nessun diritto.

L'impianto della monocultura dell'arachide, che aveva stravolto la tradizionale agricoltura di sussistenza, sulla quale poggiava anche il sistema sociale autoctono, conobbe per tutto il XVIII sec. un notevole sviluppo. L'arachide veniva tuttavia coltivata non in modo intensivo, ma estensivo, occupando cioè sempre maggiori quantità di terreno. Tale coltura ha però

² Vasta federazione fondata nel 1895 che comprendeva Senegal, Niger, Costa d'Avorio, Ciad, Dahomey (odierno Benin), Guinea, Alto volta (odieno Burkina Faso) e Mauritania.

l'inconveniente di impoverire il terreno, e di facilitare quindi la desertificazione, che danneggia non solo l'agricoltura ma anche l'allevamento. L'arachide assorbe infatti i valori nutritivi del terreno, e quando, al momento del raccolto, viene estirpata completamente, lascia il suolo ormai povero e secco esposto al sole. Le conseguenze di un tale tipo di coltura, protratta e ulteriormente sviluppata per secoli allo scopo di soddisfare le esigenze del mercato estero, sono dunque disastrose.

Nel 1848 i francesi aboliscono formalmente la schiavitù. Essa tuttavia prosegue illegalmente per altri decenni. Nel frattempo, gli squilibri esistenti tra le autorità ed ampi strati della popolazione, particolarmente nelle zone dove l'amministrazione francese non si è consolidata, favorisce l'ascesa dell'influenza islamica, che fra il XVII e il XIX sec. vive un momento di rinnovato fervore. In Senegal, l'Islam si sviluppa nella struttura delle confraternite *sufi*, ovvero congregazioni religiose musulmane costituite intorno ad un capo religioso personificato nella figura del *marabout* (o *serign*). I *marabout* sono guide spirituali e figure carismatiche che svolgono il ruolo di intermediario tra Dio e la gente comune. Essi rappresentano l'elemento di raccordo tra le tradizionali credenze animiste e i precetti del Corano; facendosi interpreti del testo sacro, costituendo un esempio tramite la loro persona, trasformano la spiritualità astratta in una tangibile, concreta;³ facendo parte del popolo, i *marabout* sanno comunicare con esso, convincerlo e ottenerne la fiducia. I *marabout* sono a loro affiliati a confraternite⁴ (comunità che seguono l'insegnamento di un certo *marabout*); queste ultime svolgono dall'800 fino ad oggi un importante ruolo politico e sociale oltre che religioso.

Durante il periodo coloniale, i *marabout* godevano dunque di una importante influenza sulla popolazione, specialmente su quella rurale.

³ "Il maraboutismo è una sorta di piattaforma ruotante che assicura la conversione di massa all'Islam, nella misura in cui attenua o addirittura annulla la soluzione di continuità, la frattura spirituale che esiste tra la religiosità negro-africana e quella importata." A.Turco, *Geografia della complessità in Africa. Interpretando il Senegal*, Unicopli, Milano, 1986, p.177.

⁴Le confraternite presenti in Senegal sono la Qadiriyya, la più antica, introdotta dalla Mauritania; la Tijaniyya, di grande importanza e consistenza, anch'essa di origini maure; la Muridiyya, la più dinamica, fondata dal senegalese Amadou Bamba Mbacké, che raccoglie circa il 30% dei musulmani senegalesi; infine, la confraternita dei Layennes, la meno numerosa, diffusa soprattutto tra i Lebou capoverdini.

L'amministrazione coloniale in un primo tempo guarda all'Islam con inquietudine, in quanto l'attivismo delle confraternite avrebbe potuto costituire un potenziale bacino di rivolta antifrancese.

Gradualmente, tuttavia, all'inquietudine si sostituisce il pragmatismo. Il prestigio dei marabout è grande, la loro influenza sui discepoli (talibé) quasi assoluta: quale miglior carta nelle mani dei francesi per garantire la pace sociale e la stabilità politica della colonia?⁵

I *marabout* diventano quindi interlocutori privilegiati dell'amministrazione, che ne riconosce l'autorità e ne protegge gli interessi. Secondo A. B. Diop, in un primo tempo la relazione di alcune confraternite nei confronti dei francesi sarebbe stata ostile. Tuttavia «l'impossibilità di opporsi attraverso le armi alla colonizzazione, porta i marabout a collaborare con i suoi rappresentanti per poter continuare il proselitismo in modo pacifico».⁶ L'amministrazione francese incoraggiò dunque i *marabout* ad intraprendere la coltivazione dell'arachide, ed essi non si tirarono indietro. Nelle regioni costiere, nel frattempo, cresceva progressivamente l'influenza dei nativi "assimilati" e del ceto mercantile dei creoli, che gradualmente riuscirono a ricoprire ruoli sempre più importanti nell'amministrazione. Il grado di assimilazione raggiunto si esprime nell'atteggiamento politico di "fedeltà alla Francia" assunto dai primi rappresentanti senegalesi al parlamento di Parigi.

A seguito della vittoria dell'imperialismo francese, inglese e americano su quello tedesco nel 1918, avvenuta anche grazie alla partecipazione attiva delle truppe di colore, si dimostra il vantaggio delle colonie sul piano internazionale. Esse infatti sono utili per l'utilizzo di risorse nel quadro dell'economia di guerra, per l'istallazione nei loro territori di basi strategiche di attacco, e per l'arruolamento della popolazione. La necessità di legare maggiormente a sé le popolazioni africane da parte della Francia diventa perciò un nuovo obiettivo da perseguire tramite un più

⁵ A. Turco, *op. cit.*, p.182.

⁶ A.B. Diop, *La société Wolof, Tradition et changement: les systèmes d'inégalité et de domination*, Paris, Karthala, 1981, p.322.

intensificato dominio politico. Nel campo dell'istruzione questa necessità si esprime con la riorganizzazione generale dell'istruzione nell'AOF con il decreto Roume del 1924.

Durante la seconda guerra mondiale, il blocco economico imposto dagli alleati contro il regime collaborazionista di Petain e le colonie ad esso legate ebbe notevoli ripercussioni anche sul Senegal: le esportazioni di arachidi calarono notevolmente, così come le importazioni; ciò ebbe gravi ripercussioni sul tenore di vita della popolazione. Sempre più studenti senegalesi si recano come borsisti in Francia, determinati a sostenere esami fino ad allora riservati agli europei. Fra gli studenti trasferiti in Francia troviamo anche Leopold Sedar Senghor,⁷ futuro rappresentante del Senegal all'Assemblea nazionale di Parigi.

Nel dopoguerra, la Francia, ora relegata allo status di potenza di secondo rango, tentò di mantenere il legame con le colonie d'oltremare, istituendo l'*Union Française*; nel 1956 venne varata una legge che prevedeva un decentramento amministrativo per i territori appartenenti a tale istituzione. In Senegal venne abolita la distinzione tra cittadini e sudditi ed esteso il suffragio sia a uomini che donne. A seguito della crisi algerina, nel '58, De Gaulle ridefinì i rapporti con le colonie istituendo la Comunità franco-africana di stati associati per libera scelta, all'interno della quale la Francia avrebbe mantenuto il controllo della difesa e della politica estera, nonché parte del potere decisionale in materia economica e finanziaria. La debolezza dell'apparato industriale senegalese, e l'arretratezza in cui versava il settore agricolo condussero inevitabilmente il deputato all'assemblea di Parigi Senghor alla decisione di entrare a far parte della Comunità. La politica educativa del periodo proclama come suo fine quello di rendere l'africano uguale al francese metropolitano; tuttavia, si tratta di far ciò "con giudizio". Esaminando le statistiche dell'epoca, Moumouni afferma: «si

⁷ Nato nel 1906 a Joal (Senegal), L.S. Senghor studiò dapprima a Dakar ed in seguito in Francia, ottenendo poi la cattedra di Letteratura Francese a Parigi. Eletto nel 1945 rappresentante del Senegal all'Assemblea di Parigi, fu sostenitore della *Négritude* (negritudine), intesa come valorizzazione della cultura e della storia dell'Africa Nera. Contemporaneamente affascinato anche dalla cultura europea, nella sua elaborazione teorica e poetica egli cercò una conciliazione tra questi due mondi. La sua figura di politico e poeta ha lasciato una forte impronta nella storia del Senegal.

noterà in particolare: la diminuzione della percentuale di promossi al certificato di studi primari, via via che aumenta il numero dei candidati».⁸ Gli africani, accortisi infatti che la base del dominio straniero, identificato nella superiorità tecnica, è strettamente legata all'istruzione, stanno aumentando in tutti i gradi dell'istruzione.

Negli anni successivi, il processo di decolonizzazione investì la maggior parte dei paesi africani, che proclamarono l'indipendenza negoziando in diversi gradi la conservazione di rapporti commerciali e militari con le ex-madrepatrie. Così, il 5 settembre 1960, nasce la Repubblica del Senegal.

La carica di presidente viene assunta da Senghor e quella di primo ministro da Mamadou Dia. Mentre Dia sostiene riforme rapide e radicali, al fine di liberare il Senegal dall'influenza francese, Senghor si mostra invece di orientamento moderato e filo-francese. Il piano quadriennale presentato dal primo ministro nel 1961 suscitò la reazione dei *marabout*, che temevano di perdere la loro influenza nelle regioni interne dei paesi. Lo stato di tensione crebbe fino al punto in cui, nel 1963, a seguito di altri difficili eventi, tramite una revisione della costituzione venne abolita la carica di primo ministro.

Lo scioglimento di tutti i partiti (escluso quello governativo) che trasformò il paese in un regime a partito unico, e la forte crisi economica causata dalla decisione francese di non voler più pagare le arachidi senegalesi al prezzo concordato, furono all'origine di un forte movimento di protesta che prese avvio dagli studenti universitari e dai sindacati. Gli studenti protestano contro la gestione complessiva dell'istruzione, di stampo marcatamente francofono⁹ e contro la riduzione delle borse di studio. I sindacati chiedono un aumento dei salari, alloggi ed altre misure sociali.

Il governo reagisce in modo repressivo. Nel 1970 viene ripristinata la figura del primo ministro, anche se il presidente continua ad arrogarsi ampi

⁸A. Moumouni, *L'educazione in Africa*, La Nuova Italia Bologna, 1972, p.112.

⁹ Sia da un punto di vista ideologico che pragmatico: il francese continua a restare la lingua di insegnamento in tutti i gradi dell'istruzione e la maggior parte dei docenti universitari è francese.

poteri in ambito economico, sociale ed educativo. Le elezioni del '73, svoltesi in un clima di diffusa violenza, riconfermano Senghor alla presidenza. Le manifestazioni studentesche frattanto riprendono vigore sia a Dakar che a Parigi. La situazione economica non migliora; contrariamente agli anni '60, che erano stati molto piovosi, gli anni '70 sono segnati da diverse siccità ('72, '73, '77), che danneggiano gravemente l'agricoltura, l'allevamento e la pesca. Nel '74, viene restituita legalità ai partiti dell'opposizione (anche se sottoposti a restrizioni), con l'obiettivo di rianimare il dibattito politico.

La fine degli anni settanta rimane caratterizzata da una condizione economica critica: le condizioni di vita della popolazione sono difficili, l'aumento del prezzo del petrolio a livello internazionale incide negativamente sul debole sviluppo dell'economia nazionale, il pesante squilibrio tra esportazioni ed importazioni aumenta la dipendenza dal capitale straniero. Il fatto che sul piano politico il Senegal desse l'immagine di un regime sostanzialmente stabile e democratico, permise tuttavia l'ottenimento di prestiti internazionali e l'attrazione degli investimenti esteri.

Nel 1980 Senghor si dimise volontariamente dall'incarico di presidente della repubblica, ricoperta per venti anni, ed al suo posto subentrò Abdou Diouf. La grave situazione economica spinge lo stato senegalese a rivolgersi alle istituzioni di Bretton Woods: Banca Mondiale e Fondo Monetario Internazionale. La prima, attraverso i prestiti per l'aggiustamento strutturale, diventa finanziatrice e creditrice per l'attuazione di nuove politiche; il FMI si configura come strumento di agevolazione finanziaria.

Si apre così il periodo dell'aggiustamento strutturale, che in Senegal conosce due fasi: dal '79 al '92, fase dell'"aggiustamento interno", e dal '94 al 2000, fase di "aggiustamento globale".¹⁰ Il periodo dell'aggiustamento strutturale non ha comportato significativi miglioramenti in campo economico ed anzi, ha inciso negativamente sulle fasce più povere della popolazione e sulla sanità e l'educazione. In ambito rurale, i tentativi di

¹⁰ Per una analisi dettagliata delle misure adottate, cfr. Tesi di laurea di E. Baglioni, Facoltà di Scienze Politiche di Bologna e le relativa bibliografia di riferimento.

liberalizzazione del mondo agricolo hanno creato notevoli problemi ai contadini, privati improvvisamente del sostegno statale. Nel '94, il governo decise l'adozione della misura di svalutazione del franco CFA. Le notevoli modifiche intervenute sull'aggiustamento dei prezzi, dei salari e del regime fiscale vengono compensate, per non creare troppi disequilibri, da un aumento delle spese statali nell'educazione e nella sanità.

Nel complesso, la messa in opera delle politiche di stabilizzazione e di aggiustamento ha contribuito al miglioramento del quadro macro-economico, ma le performance economiche sono rimaste deludenti rispetto alle attese. [...] In seguito alla svalutazione del franco *cfa*, si è aperta una stagione di maggiore crescita economica ottenuta grazie alla riduzione continua del deficit interno ed esterno ed al contenimento dell'inflazione [...] Tuttavia, le performance economiche registrate non hanno contribuito a migliorare le condizioni di vita della popolazione e a ridurre il tasso di povertà.¹¹

La presenza delle potenti istituzioni di Bretton Woods si fa sentire fino ad oggi anche nel campo dell'educazione: nella riunione annuale della CCONG/EPT si afferma che «esistono delle inquietudini quanto al ruolo egemonico della Banca mondiale e di altre agenzie multilaterali e alle costrizioni che esse impongono alle riforme nazionali dell'educazione».¹² Negli anni '90 si inasprisce lo scontro in Casamance,¹³ regione meridionale del Senegal, che aveva preso avvio negli anni '80; il movimento armato secessionista, che protesta contro la predominanza al potere dell'etnia *wolof*, si scontra contro le truppe governative.

¹¹ E. Baglioni, *cit.*, p.187.

¹² Consultation collective des ONG sur l'Education Pour Tous, *Réunion annuelle 2003. Rapport general et recommandations pour une action conjointe dans le cadre du réseau de la CCONG/EPT. Porto Alegre, 19-23 janvier 2003*, UNESCO, Paris, Annexe VI.

¹³ In Casamance l'etnia più diffusa è quella Djola; tale etnia non è stata toccata dal processo di integrazione che si è svolto in Senegal nel periodo coloniale e post-coloniale. Tale integrazione si è attuata a partire dai processi di islamizzazione e *wolofizzazione*; quest'ultimo si è espresso tramite la diffusione ed egemonia della lingua wolof nei centri urbani, nei mezzi di comunicazione e nella pubblica amministrazione. I Djola della Casamance non essendosi riconosciuti nè nel modello religioso islamico, nè in quello socio-culturale wolof e nemmeno nell'economia arachidiera, hanno dato vita a forme di protesta e manifestato poi aspirazioni secessioniste.

2.2 Uno sguardo al presente

Oggi, il legame con la Francia viene mantenuto tramite accordi commerciali e di difesa. L'agricoltura assorbe il 70% della manodopera e rimane il settore fondamentale dell'economia senegalese; essa continua tuttavia ad utilizzare tecniche di coltivazione rudimentali. Oltre all'arachide, le colture più diffuse sono il miglio, il mais, il *niébé*.¹⁴ Nelle regioni dell'interno, sono inoltre presenti coltivazioni di cotone, soia, e canna da zucchero. Lo sviluppo progressivo ed esclusivo della monocultura dell'arachide ha ostacolato lo sviluppo di una agricoltura diversificata, fattore indispensabile per il raggiungimento dell'autosufficienza alimentare. Così oggi il Senegal importa un terzo del proprio fabbisogno alimentare dagli altri Paesi.

Il processo di desertificazione non accenna a diminuire; questo fatto crea notevoli problemi non solo all'agricoltura ma anche all'allevamento e per l'approvvigionamento di risorse idriche. I problemi agricoli sono fortunatamente compensati in parte dalla pesca e dal turismo, anche se la pesca attuata con le barche locali tradizionali può difficilmente competere con le navi provenienti dall'Europa e dall'Asia centrale, attrezzate per l'immediata lavorazione e conservazione del prodotto ittico.

Il settore industriale, sviluppatosi solo dopo l'indipendenza, concentrato sulla costa e in particolare intorno a Dakar, ha favorito l'afflusso della popolazione disoccupata nella zona urbana, creando diversi problemi urbanistici e sanitari. Le principali industrie sono legate alla conservazione e all'inscatolamento di prodotti agricoli e ittici, industrie tessili, e in ultimo, industrie chimiche e meccaniche. P. S. Sako osserva che:

Nonostante gli sforzi compiuti per favorire le esportazioni, lo squilibrio della bilancia commerciale senegalese resta sempre forte ed il valore delle merci importate è pari al doppio di quelle esportate. Per far fronte a tale situazione il

¹⁴ Pianta leguminosa ricca di proteine.

governo è costretto a destinare all'estero importanti risorse naturali come il fosfato di calcio (componente fondamentale dei concimi chimici) che è abbondantemente presente nel sottosuolo e che, se non fosse esportato, potrebbe certo migliorare le condizioni di un paese a vocazione agricola come il Senegal.¹⁵

La società senegalese è composta da diverse etnie che convivono pacificamente. Oltre ai già citati *Wolof*, di fede mussulmana, che abitano principalmente nella zona nord-ovest del Paese, un altro gruppo etnico numericamente consistente è quello dei *Sérère* (20% della popolazione), concentrati prevalentemente nella regione di Thies e del Sine-Saloum. Tradizionalmente essi sono allevatori e coltivatori. Nella zona di Capo Verde ed in alcuni tratti della costa intorno a Dakar vivono i *Lebou*; essi rappresentano il 2% della popolazione totale, ma da sempre hanno mantenuto una certa indipendenza nei confronti del potere centrale. La loro lingua è molto simile al *wolof*, e conservano tutt'oggi credenze animiste a fianco della religione mussulmana. Secondo Sako, i *Lebou* svolgono un ruolo abbastanza importante nella vita politica e sociale del paese.

Nella valle del fiume Senegal ed in Casamance è assai diffusa l'etnia *Peul*; il loro nome varia a seconda delle zone, in quanto essi sono presenti in varie aree di tutta l'Africa occidentale. Tradizionalmente etnia di pastori nomadi, oggi i *Peul* sono in buona parte sedentarizzati. Essi sono temuti dalle altre etnie per la loro fama di stregoni. I *Toucouleur*, 13% della popolazione, furono i primi a convertirsi all'Islam. I *Djola*, principalmente stabiliti in Casamance, coltivano il riso con metodi africani e non si sono mai particolarmente integrati nella società senegalese. Il conflitto divampato in Casamance a partire dagli anni '80 ne è l'espressione. I *Mandingo*, poco numerosi, rivestono tuttavia una significativa importanza sul piano culturale. Essi sono i discendenti dei fondatori del grande Impero del Mali e abitano soprattutto nella regione orientale della Casamance. I *Sarakholé*, principalmente dediti all'agricoltura, costituiscono in Francia il maggior gruppo etnico senegalese. Essi fungono pertanto da appoggio per i

¹⁵ P.S. Sako, *Senegal. Storia economia risorse società e tradizioni arte e cultura religione*, Edizioni Pendragon, Bologna, 1998, pp. 37-8.

connazionali appena immigrati. Infine, i *Bassari*, piccola tribù di tradizione principalmente animista, popolano le aree circostanti il parco nazionale Niokolo Koba.

La famiglia in Senegal ha una grandissima importanza sociale:¹⁶ essa è di tipo allargato e poligamica. Queste caratteristiche derivano dalla tradizione, dall'influenza islamica e dall'esigenza di far fronte a necessità economiche, lavorative e sociali. La poligamia è diffusa in tutto il paese e permessa dalla legge civile e coranica fino al numero di quattro mogli. Lo stile di vita occidentale che si sta inserendo nelle dinamiche di trasformazione della società senegalese e quindi anche nella famiglia, sta tuttavia influenzandone le consuetudini tradizionali. Le donne senegalesi godono di una maggiore libertà rispetto a molte altre donne mussulmane o africane; esse sono tenute però a sottostare alle decisioni del marito. Le riforme recenti al Codice della famiglia prevedono norme che tutelino l'autonomia decisionale della donna anche all'interno del nucleo familiare. I *marabout* (di cui conosciamo la notevolissima influenza sulla popolazione) si sono però decisamente opposti a queste innovazioni invitando i fedeli a non fare riferimento alle leggi civili che disciplinano la famiglia. «Comunque venga accettato nelle città, il Codice della famiglia nelle aree rurali non viene neanche preso in considerazione, e spesso non se ne conosce l'esistenza», afferma Sako¹⁷. Questo è dovuto in buona parte alla scarsità di accesso scolastico da parte del sesso femminile all'istruzione, e all'analfabetismo. Tuttavia questa tendenza negli ultimi anni sta diminuendo.

Per quanto riguarda lo stato odierno dell'istruzione, che verrà affrontato in modo più dettagliato nei prossimi paragrafi, in questa sede mi limito a ricordare l'importanza ancora attuale della scuola coranica (*daara*), frequentata da un altissimo numero di bambini. Nelle *daara* il maestro (un

¹⁶ “L'idea che la maggior parte degli africani ha avuto finora del presente e dell'avvenire era che la morte, inevitabile, fosse tuttavia tollerabile, purché non mancasse una generazione a sostituire l'altra. Durare era la possibilità di sopravvivere a sé stessi. Nessuna persona era considerata povera fintanto che ne esisteva un'altra su cui la prima potesse contare...”afferma Aminata Traore. Per un approfondimento sul ruolo e la struttura della famiglia in Africa e in Senegal, cfr. F.Ezémbé, *L'enfant africain et ses univers*, Karthala, Paris, 2003; A.B. Diop, *La famille wolof*, Karthala, Paris, 1985; P. Erny, *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique noire*, l'Harmattan, Paris, 1990.

¹⁷ P.S.Sako, *op.cit.*, p.55.

marabout), insegna all'allievo i precetti del Corano e si occupa della sua formazione morale e spirituale, anche tramite una severa disciplina. In alcune *daara* il maestro fornisce ai suoi allievi anche conoscenze dell'arabo. In origine i giovani discepoli che soggiornavano nelle *daara* ed erano mantenuti dal *marabout* dovevano partecipare alla coltivazione dei campi del maestro. Oggigiorno al lavoro dei campi si è in molti casi sostituita la mendicizia: i giovani *talibé* escono infatti tre volte al giorno a mendicare qualche soldo da riportare al loro *marabout*,¹⁸ ed in città questa situazione sta creando dei problemi sia da un punto di vista igienico che sociale.

Ieri come oggi, le motivazioni per le quali la famiglia decide di affidare il proprio figlio al *marabout* sono diverse. In primo luogo vi è sicuramente quella religiosa, attinente al dovere di un buon mussulmano di assicurare una educazione coranica ai propri figli, ma in alcuni casi la motivazione può essere di ordine economico, in quanto la famiglia può non avere i mezzi di mantenere il proprio figlio. Un insegnante del *collège* mi ha spiegato che i ragazzi che hanno frequentato la scuola coranica si riconoscono subito per la loro attitudine allo studio. Da più parti mi è stato spiegato che imparare il Corano facilita in seguito l'apprendimento di tutte le altre discipline, sia per il tipo di apprendimento che esercita, sia per i contenuti multidisciplinari e propedeutici per lo studio più approfondito.

In Senegal i mezzi di comunicazione sono abbastanza diffusi, anche se sono presenti grandi differenze tra le varie aree: in particolare, le zone rurali hanno minori possibilità di usufruirne. Indipendentemente dalla variabile che si considera, persistono profonde differenze tra una regione e l'altra. La zona di Dakar è la più favorita, sia in termini di reddito che di sviluppo umano; le regioni più sfavorite sono invece Kolda, Tambacounda, Diourbel e Louga., nelle quali scarseggiano tutti i tipi di servizi, l'accesso all'acqua potabile, l'elettricità. In tutto il Senegal si contano 17 ospedali.

¹⁸ La gente del luogo mi spiega che esistono diversi generi di *marabout* che insegnano nelle *daara*. Quelli "bravi", alternano le ore di attività scolastica con la raccolta dell'elemosina, compiuta dai *talibé* al solo scopo di avere risorse per nutrirli e per mandare avanti la scuola. I *marabout* "non bravi", costringono invece i giovani discepoli a mendicare tutta la giornata, per trarne guadagno personale.

Il Senegal è considerato, secondo una classificazione dell'UNDP del 2000 uno dei venti paesi più poveri del mondo. La povertà è un fenomeno che colpisce in misura maggiore le zone rurali:

le principali caratteristiche della povertà rurale sono l'inferiorità di reddito rispetto alle zone urbane, l'insicurezza alimentare, la scarsità strutturale di infrastrutture, la dipendenza e la vulnerabilità nei confronti del clima. Essa è particolarmente pronunciata nelle famiglie dei contadini indipendenti, nelle famiglie numerose ed in quelle poligamiche, soprattutto in quelle dove il capofamiglia è scarsamente istruito.¹⁹

Ci troviamo dunque di fronte proprio alla situazione di circolo vizioso già descritta in precedenza con le parole di L. Gasperini, in cui la povertà è insieme causa e conseguenza dall'impossibilità di accedere a servizi sanitari ed educativi, e ad una situazione economica migliore e più sicura. Per fronteggiare questa situazione, la popolazione, soprattutto delle zone rurali, si avvale dei forti legami di solidarietà familiare e comunitaria, profondamente radicati nella cultura senegalese e nella religione. Come mi spiega il direttore del college, "On est pauvre, mais on ne sent pas la pauvreté" (siamo poveri ma non sentiamo la povertà), «perché grazie alla solidarietà, se oggi non hai da mangiare, puoi andare dal vicino e mangiare da lui». Oltre a ciò, la gente si dedica a mille lavoretti saltuari, utilizzando tutte le risorse materiali e relazionali che sono in suo possesso. Chi possiede un frigorifero, per esempio, vende il ghiaccio. Oppure, come ho potuto constatare più di una volta a Yene, se un giorno una persona si trova senza soldi e non sa come affrontare la giornata, può rivolgersi all'amico che lavora come muratore in un piccolo cantiere, chiedendogli di lavorare. Quel giorno lavorerà anche lui, e potrà così guadagnarsi i soldi necessari per sfamare la famiglia. Questa solidarietà è la vera risorsa che permette a tutte le persone in Senegal (e in altri Paesi africani) di sopravvivere, nonostante le difficoltà economiche.

In una situazione di precarietà ed incertezza così diffusa, essere

¹⁹ E. Baglioni, *cit.*, p. 62.

solidale con gli altri e condividere le proprie risorse è un atteggiamento davvero frequente, poiché come emerso da molte conversazioni avute con i senegalesi, tutti avvertono con molta lucidità la possibilità concreta di ritrovarsi il giorno seguente nella stessa situazione dell'amico che stanno aiutando oggi. Per descrivere questa Africa che ogni giorno si arrabatta per sopravvivere, lo studioso Latouche usa l'espressione «altra Africa»; si riferisce con essa all'Africa che cerca di vivere nonostante il «fallimento dell'Africa ufficiale», ovvero quella delle cifre in negativo, dei genocidi e dei colpi di stato presentata dai mass-media. Latouche afferma:

c'è dunque, accanto all'abbandono dell'Africa ufficiale, accanto alla decrepitezza dell'Africa occidentalizzata, un'*altra* Africa ben vivente se non in buona salute. Questa Africa degli esclusi dalla economia mondiale e dalla società planetaria continua nondimeno a vivere e a voler vivere, anche *controcorrente*.²⁰

Nonostante il fallimento economico e politico africano rispetto al progetto di sviluppo di stampo occidentale intrapreso - volenti o nolenti - all'indomani delle indipendenze, esiste oggi un Africa che sfugge ai dati ufficiali e che viene raramente riconosciuta.

Quest'*altra* Africa non è quella della razionalità economica. Se il mercato vi è presente, non vi è *onnipresente*. Non è una società di mercato, nel senso di una società tutto mercato. Non è certo più per questo l'Africa tradizionale e comunitaria, se mai questa è veramente esistita. È un Africa di *bricolage* in tutti i campi e a tutti i livelli, tra il dono e il mercato, tra i rituali oblativi e la mondializzazione dell'economia.²¹

Un altro importante fattore che si configura come causa e conseguenza della povertà sono le malattie. L'area subsahariana è infatti una delle zone del mondo maggiormente colpite da gravi malattie: la malaria cerebrale, la febbre gialla, la meningite meningococcica, la poliomielite, il colera, l'AIDS. Le epidemie di colera in Senegal non sono rare. In un

²⁰ S. Latouche, *L'altra Africa. Tra dono e mercato. Edizione riveduta*. Bollati Boringhieri, Torino, 2004, p.20.

²¹ S. Latouche, *op. cit.*, p.21

articolo comparso il 23 novembre 2004 sul quotidiano *Wal Fadjiri*, si afferma che «alle frontiere di questa malattia si gioca la questione della povertà».²² L'autore sostiene infatti che nonostante il debellamento di tale malattia sia connesso all'adozione da parte di ogni individuo di adeguate abitudini igienico sanitarie, la popolazione ha pochissimo potere sulla riduzione dei fattori di rischio relativi al proprio ambiente ed attività professionale. Un deciso intervento da parte dello stato, unito ad una appropriato utilizzo dei media e la partecipazione comunitaria permetterebbe invece di ridurre l'impatto del colera e contribuirebbe dunque alla riduzione della povertà.

Infine, un cenno all'emigrazione. Se negli anni '60, di fronte alla difficile situazione economica i senegalesi emigrarono in massa dalle campagne verso la città, soprattutto verso Dakar, e nei Paesi limitrofi, le mete successive furono la Francia e gli altri paesi europei, gli Stati Uniti e il Giappone. A partire dalla metà degli anni '80, anno in cui la Francia e la Germania hanno reso necessario il visto d'ingresso, in molti si sono diretti in Spagna e in Italia. Oggi, nel nostro Paese, i senegalesi costituiscono la più numerosa comunità dell'Africa subsahariana. L'immigrazione senegalese, comunque, si contraddistingue dalle altre poiché non tende a stabilirsi sul luogo di emigrazione e ad operare molti ricongiungimenti familiari, ma preferisce rientrare in patria.

2.3. Il contesto scolastico senegalese ieri

2.3.1. L'educazione tradizionale

Nel 1972 il Moumouni affermava:

²² “*Epidemie de choléra: les leçons à retenir*”, Wal Fadjri, 23 novembre 2004, reperibile sul sito <http://www.walf.sn/>

Al di là di ogni nostalgia per il passato, [...] l'educazione africana "tradizionale" è una feconda sorgente di insegnamenti ed un argomento di riflessione che si impone a chiunque voglia guardare con un minimo di serietà ai problemi dell'educazione e dell'istruzione nell'Africa Nera contemporanea. In effetti, di contro alla scuola coloniale che si è semplicemente giustapposta all'educazione africana tradizionale, ignorandola e disprezzandola nella pratica, ogni concezione nuova, e che voglia esser valida, di un insegnamento e di una educazione che siano rispondenti alle condizioni attuali ed alle prospettive future dei paesi dell'Africa Nera, dovrà, per rivestire un vero carattere nazionale e popolare, da un lato prendere in prestito dall'educazione tradizionale certi suoi aspetti, per integrarli con un orientamento moderno e avanzato dell'educazione, e dall'altro coabitare con essa per un certo periodo, cercando di influenzarla.²³

Circa vent'anni dopo, tale concezione viene ribadita all'unanimità in occasione della *Consultation régionale sur l'Education pour Tous*, svoltasi a Dakar nel 1989: i saggi contenuti nel testo stilato a seguito di tale incontro,²⁴ presentano una analisi dettagliata degli elementi tradizionali che potrebbero a buon diritto essere introdotti nel moderno insegnamento africano.

Ma che cosa si intende quando si parla di educazione tradizionale africana?²⁵ In questo paragrafo verranno enunciate, seppur succintamente, le principali caratteristiche di tale tipo di educazione.

Nonostante la grande differenza etnica, linguistica, culturale, geografica, economica e politica delle popolazioni dell'Africa Nera, è possibile ritrovare alcuni tratti comuni generali in merito all'educazione. Essi riguardano in primo luogo la grande importanza che viene riconosciuta all'educazione, ed al suo carattere collettivo e sociale. Tutta la collettività percepisce la nascita di un bambino come un evento che la riguarda, e man mano che costui cresce, essa si rende responsabile della sua educazione, a fianco dei genitori. Per esempio, appena il bambino è abbastanza grande per uscire dall'abitazione familiare, egli può essere chiamato da un adulto

²³ A.Moumouni, *op.cit.*, p. 3.

²⁴ UNESCO-UNICEF, *Propos Africains sur l'Education Pour Tous. Sélection d'articles présentés à l'occasion de la Consultation régionale sur l'Education pour Tous. Dakar, 27-30 novembre 1989*, co-publié par le BREDA et le WCARO, 1990.

²⁵ Per un approfondimento, cfr. Moumouni, *op.cit.*; Ezémbé, *op.cit.*; Erny, *op.cit.*

qualsiasi a compiere commissioni; può venir rimproverato, punito ma anche consolato, vendicato e ricompensato da un adulto qualunque o da un ragazzo più grande.

L'educazione tradizionale africana impegna concretamente i ragazzi in rapporti complessi e profondi con gli adulti: per questa via il giovane impara dunque molte conoscenze relative alle relazioni sociali tra gli uomini, ruoli e valori morali. In questo modo si rafforzano anche i legami di solidarietà con i pari, i ragazzi più grandi, e la collettività in generale. Seconda caratteristica dell'educazione tradizionale africana è lo stretto legame esistente con la vita sociale sia sul piano materiale che spirituale. In terzo luogo, essa si caratterizza per il suo carattere polivalente, sia per ciò che riguarda gli obiettivi finali che i mezzi impiegati. Tale educazione abbraccia tutti gli aspetti della personalità del bambino e dell'adolescente, mirando allo sviluppo delle attitudini fisiche, morali ed intellettuali; per farlo, ricorre ad opportuni strumenti, diversificati in rapporto all'età ed alle caratteristiche del bambino. Entra qui in gioco la quarta caratteristica dell'educazione tradizionale africana: la sua realizzazione progressiva e graduale, conforme alle tappe dell'evoluzione fisica e psichica del bambino.

Secondo Ezémbé i valori più trasmessi dall'educazione tradizionale africana sono la solidarietà, il rispetto degli adulti e l'ideale religioso. Prendendo a riferimento una ricerca di N.Guarinel e colleghi, Ezémbé spiega che in Senegal l'educazione dei bambini è assimilata al consiglio, che tende a situare nuovamente il bambino nella dimensione morale.

Il consiglio si svolge partendo dal commento di circostanze concrete, poi si eleva progressivamente per analogia al piano morale, fino al piano spirituale e poi a Dio. Il movimento del consiglio è duplice, all'inizio segnalare al bambino il suo errore, il suo traviamiento, poi proiettarlo positivamente nell'avvenire mobilitando le sue risorse morali. Tramite il consiglio ricevuto, il giovane si sente unito ai suoi prossimi e ai suoi amici, portato dalla loro parola.²⁶

²⁶ F. Ezémbé, *op. cit.*, p.153

Possiamo cogliere una influenza odierna dell'educazione tradizionale anche in alcuni metodi pedagogici utilizzati a scuola e nelle aspettative che i genitori nutrono nei confronti dell'istituzione scolastica e del ruolo del professore²⁷. Allo stesso tempo, proprio nella differenza di alcuni principi e valori tra l'educazione tradizionale e quella "moderna" trasmessa nelle scuole di stampo occidentale, risiede una delle ragioni per le quali alcuni genitori preferiscono non inviare i figli (e soprattutto le figlie) alla scuola pubblica.

2.3.2. *Il sistema scolastico dal periodo coloniale ai primi decenni dopo l'indipendenza*

La storia del sistema scolastico senegalese dal periodo coloniale fino ai primi decenni dopo l'indipendenza è comune a quella degli altri paesi africani posti sotto il dominio coloniale francese. Un'analisi critica ed assai dettagliata dell'insegnamento in Africa durante tale periodo è contenuta in *L'educazione in Africa* di A. Moumouni,²⁸ al quale senz'altro si rimanda per informazioni più dettagliate.²⁹ In questa sede, ci si limiterà ad accennare alcune caratteristiche storiche dell'insegnamento in Africa, prendendo a riferimento l'analisi del Moumouni.

Nelle diverse regioni dell'Africa Nera la creazione delle prime scuole "ufficiali" corrisponde all'inizio del periodo dell'amministrazione coloniale; l'apparizione delle prime istituzioni scolastiche in Senegal risale al 1817, epoca di definitiva ripresa di possesso francese della colonia. Fino a quell'epoca, accanto all'educazione tradizionale impartita in famiglia e dalla comunità, era attivo un sistema di scuole coraniche, che offriva un'istruzione tradizionale islamica; esso continuò ad operare anche durante la colonizzazione e persiste tutt'oggi. In Senegal vennero istituite, a partire dal

²⁷ Di questi atteggiamenti si parlerà più approfonditamente nel paragrafo 2.7.5.

²⁸ A. Moumouni, *op.cit.*

²⁹ Per un ulteriore approfondimento, cfr. anche G. Belloncle, *La question educative en Afrique noire*, Karthala, Paris, 1984.

1816, la Scuola mutua di Saint-Louis, l'*Ecole des otages*, le scuole di Podor, Sédhiou, Dagana, Bakel, Dakar, Louga, Rufisque, Matam (1857-95); la Scuola Faidherbe; la Scuola Normale di Saint-Louis; la Scuola professionale Pinet-Laprade a Dakar (1903). Un primo decreto che organizza l'insegnamento dell'AOF (*Afrique Occidentale Française*, di cui il Senegal faceva parte) e precisa il suo funzionamento risale al 1896; tuttavia è solo in seguito alla creazione del governatorato generale dell'AOF nel 1904, che prende corpo un'organizzazione dell'insegnamento su scala federale.

In ogni colonia l'istruzione doveva essere così strutturata:

- un'istruzione primaria comprendente scuole preparatorie (della durata di 2 anni) nelle località amministrative di secondaria importanza e scuole elementari (di 4 anni) nella maggior parte dei capoluoghi delle circoscrizioni e dei circondari amministrativi;
- qualche scuola regionale (6 anni) che distribuiva certificati di studi primari indigeni, in misura di uno per regione comprendente più circondari e circoscrizioni;
- una scuola primaria superiore (3 anni) nel capoluogo della colonia per il conseguimento del Diploma di Studi Primari Superiori che dava accesso agli impieghi amministrativi e preparava ai concorsi di ammissione alle scuole del governatorato generale.

I soli istituti di insegnamento secondario dell'AOF li ritroviamo proprio in Senegal; si tratta del Corso secondario di Saint-Louis (1847-49) che diverrà il Liceo Faidherbe (nel 1919), del Corso secondario laico e privato di Dakar (creato nel 1917) che diventerà pubblico nel 1925, e in seguito Liceo Van Vollenhoven (nel 1937). Essi permettevano il conseguimento del Brevetto di Capacità Coloniale, equivalente al baccalaureato. A livello secondario superiore in Senegal erano inoltre presenti la Scuola Normale di Saint Louis (1907) trasferita a Gorée nel 1913 e che diverrà la Scuola Normale William Ponty, la Scuola degli Allievi

Meccanici della Marina a Dakar, creata nel 1912 e la Scuola di Medicina di Dakar creata nel 1916, riorganizzata nel 1918.

Le scuole istituite in Senegal e negli altri Paesi africani francofoni erano in sostanza uno strumento della politica di assimilazione; possiamo coglierne una eloquente descrizione in un passo riportato in un documento amministrativo francese, il “Bulletin de l’enseignement en AOF” n. 74.

Il dovere coloniale e le necessità politiche ed economiche impongono alla nostra opera educativa un doppio compito: da una parte si tratta di formare dei quadri indigeni che sono destinati a diventare i nostri ausiliari in tutti i campi, e di assicurare l’ascesa di una élite scelta con cura: dall’altra si tratta di educare la massa, per avvicinarla e trasformare il suo genere di vita [...]. Dal punto di vista politico, si tratta di far conoscere agli indigeni i nostri sforzi e le nostre intenzioni di affezionarli ai loro posti, alla vita francese. Dal punto di vista economico, infine, si tratta di preparare i produttori e i consumatori di domani.³⁰

L’accesso alla scuola era riservato ai figli dei capi, dei notabili e funzionari; tuttavia le *élites* locali esitarono a lungo prima di inviarvi i propri bambini, e quando lo fecero, si trattò di una scelta molto difficile.³¹ I contenuti veicolati dall’insegnamento erano funzionali alle concezioni assimilazioniste sopracitate, e lo dimostrano i testi presenti nei manuali scolastici utilizzati in quel periodo.³² Per raggiungere gli obiettivi ai quali era finalizzata, la politica educativa coloniale cercò di convincere i giovani africani dell’«inferiorità congenita del Negro»,³³ della barbarie dei loro antenati, della bontà e della generosità della nazione colonizzatrice; uno dei

³⁰ *Bulletin de l’enseignement en AOF*, 74, p.3, riportato in A.Moumouni, *op.cit.*, p.47.

³¹ Si veda in proposito C.Kane, *L’ambigua avventura*, Jaka Book, Milano,1995.

³² Per un approfondimento, oltre ad A. Moumouni, *op. cit.*, cfr. *L’école au Sénégal: la question de l’adaptation. Histoire d’une problématique récurrente de 1817 à nos jours*, Thèse de doctorat de 3ème cycle, UCAD, 2001/2002.

³³ “instillando con tutti i mezzi nella coscienza di chi ne beneficiava il complesso di inferiorità, l’idea dell’incapacità congenita del Nero, l’istruzione coloniale ha seminato un germe molto gravido di conseguenze. In questo senso l’educazione coloniale ha letteralmente fatto incancrenire il pensiero e l’affettività dell’Africano e infarcito il suo comportamento di una sequela di complessi e di riflessi anormali.” Questo risultato “sarà duro da estirpare dalla mentalità e dal comportamento di un gran numero di Africani. Infatti, non è certo negando “a parole” l’esistenza- dimostrata quotidianamente dai fatti - di questi complessi che li farà sparire.” A.Moumouni, *op. cit.*,p.61.

pilastri di tale politica fu l'eliminazione pressoché totale delle lingue locali dall'insegnamento. «La scuola occidentale in Africa fu un luogo di acculturazione dei bambini africani, che ne uscirono inferiorizzati, disprezzando la loro cultura di origine, e la razza nera»,³⁴ afferma Ezémbé. Tale istruzione riuscì a raggiungere lo scopo che si era proposta, ovvero la formazione di quadri subalterni locali che potessero affiancare quelli europei in loco; allo stesso tempo, essa fu fortunatamente per alcuni un incentivo alla riflessione, alla sete di conoscenza ed una accelerazione della successiva presa di coscienza. In altre parole, la scuola «arma i senegalesi (ma ciò vale per tutti i popoli delle colonie) di una nuova consapevolezza: essa è un ulteriore canale attraverso cui il colonialismo produce i germi della sua propria dissoluzione».³⁵

Con la fine della seconda guerra mondiale, si istaurarono nuovi rapporti tra la madre patria e le colonie, ed il Senegal raggiunse l'autogoverno all'interno della Comunità Francese. Tuttavia, la politica educativa non conobbe significative trasformazioni. In riferimento al periodo che va dal 1945 al 1960, il Moumouni afferma che essa corrisponde ad una logica implacabile:

quella di un insegnamento a orientamento e a pretese assimilazioniste, ma che, tenuto conto delle prevedibili conseguenze, indietreggia di fronte alla realizzazione concreta dei suoi pretesi e confessati obiettivi, e rivela, dietro alla cortina fumogena dei discorsi magniloquenti e delle proclamazioni paternalistiche, il suo vero scopo: la sostanziale salvaguardia (se possibile fornendole nuove giustificazioni, e in ogni caso adattandosi alle nuove condizioni storiche) della dominazione politica, dello sfruttamento economico e dell'oppressione culturale dell'imperialismo francese sulle sue colonie africane. Bisognerebbe essere infatti degli ingenui per non vedere come l'anarchia dello sviluppo della istruzione (per lo meno dal punto di vista del legame e del condizionamento reciproco dei suoi diversi rami) esprima proprio una voluta e calcolata sfasatura in rapporto alle esigenze e alle aspirazioni dei popoli dell'Africa Nera. Per ciò che riguarda l'alfabetizzazione della popolazione

³⁴ F.Ezémbé, *op.cit.*, p.156.

³⁵ A.Turco, *op.cit.*, p.175.

adulta, non è intervenuto alcun cambiamento: la campagna africana resterà votata all'analfabetismo.³⁶

In ogni caso, gli effettivi in tutti i gradi di istruzione aumentarono, soprattutto nell'istruzione primaria e nelle zone urbane. Con l'indipendenza, raggiunta nel 1960, si mantenne l'incremento degli effettivi, ma il ritmo di sviluppo dell'istruzione rimase stazionario; fino agli anni '80 il governo senegalese sperava di debellare l'analfabetismo, ma la grave crisi economica che ha investito il Paese ha costretto a tagli nel bilancio che si sono inevitabilmente ripercossi sul settore dell'educazione. In quel periodo è mancata inoltre una politica coerente dell'educazione e le strutture versavano in condizioni molto difficili. La Francia ha continuato ad esercitare la sua influenza in materia di istruzione tramite accordi culturali, mantenendo la preponderante presenza della lingua e cultura francese nell'insegnamento.

Altri elementi fin qui non emersi chiaramente, che devono però essere ricordati sono il fatto non trascurabile che la maggior parte delle scuole, soprattutto di livello secondario, erano localizzate nelle zone urbane, escludendo dunque molti abitanti delle zone rurali; in secondo luogo, la scarsissima considerazione per l'istruzione femminile;³⁷ in terzo luogo, lo sfruttamento dei diplomi in senso economico più che intellettuale che viene considerato dal Moumouni come una delle cause dell'improduttività di una

³⁶ A. Mounmouni, *op. cit.*, p.123.

³⁷ La sola scuola che formasse istitutrici per tutta l'AOF si trovava a Rufisque. Ogni anno, essa ammetteva solo 30 allieve. "L'analisi dei fatti salienti che accompagnano la storia dell'istruzione femminile durante gli anni del dopoguerra dimostra in modo irrefutabile il sabotaggio di cui essa è stata oggetto da parte delle autorità coloniali", afferma il Moumouni, *op.cit.*, p.119. "L'istruzione femminile dovrà il suo mezzo fallimento a ragioni ancor più profonde: in origine essa era stata concepita per "fornire" gli "evoluti" di mogli "di un certo livello" e, dopo la seconda guerra mondiale, il suo orientamento continuerà su questa stessa scia, aggravata dall'accentuazione della politica di assimilazione instaurata nel quadro dell'Unione francese. Così di fronte ai primi risultati e alle conseguenze immediate e a lunga scadenza che essi implicavano per la società africana, la reticenza delle popolazioni africane si è rafforzata con tanta maggior coscienza quanto più grave veniva considerata la minaccia." A. Moumouni, *op.cit.*, p.121-122.

buona parte dell'*intelligencija* africana.³⁸

L'eredità francese lasciata oggi al sistema scolastico senegalese si esprime nella sua strutturazione sistema scolastico formale, ricalcata sul modello dell'ex-madrepatria.

2.4. Il contesto scolastico senegalese oggi

La Costituzione della Repubblica del Senegal sancisce la responsabilità dello Stato verso la politica educativa del sistema scolastico. Tale politica viene elaborata dai Ministeri incaricati: il Ministero dell'Educazione, il Ministero dell'Insegnamento Tecnico, della Formazione Professionale, dell'Alfabetizzazione e delle Lingue Nazionali, e il Ministero della Famiglia e della *Petit Enfance*. La legge d'orientamento 91-22 del 16/2/1991 definisce gli orientamenti dell'educazione nazionale, che mira a:

- preparare le condizioni di uno sviluppo integrale, assunto dalla nazione nella sua interezza;
- promuovere i valori nei quali la nazione si riconosce;
- elevare il livello culturale della popolazione.

³⁸Il Moumouni definisce questo atteggiamento come "culto del diploma", affermando che "Questo fenomeno è degenerato in una vera e propria dottrina di sfruttamento del diploma considerato come un capitale da mettere a frutto: donde l'opportunismo politico, il carrierismo e soprattutto il carattere improduttivo di una parte importante dell'intelligencija dell'Africa Nera : ingegneri rintanati negli uffici, (...) che si occupano solo di scartoffie; professori "issati" nei posti amministrativi negli istituti." A. Moumouni, *op.cit.*, p.130.

Il settore dell'educazione è organizzato a livello centrale intorno a 13 direzioni nazionali, sei delle quali sono dedicate ai differenti livelli di insegnamento; gli altri sono servizi specializzati legati ai diversi dipartimenti ministeriali. A livello decentrato, l'azione educativa è coordinata a livello delle 11 regioni dalle *Inspection d'Académie* (IA), e a livello dei dipartimenti dalle *Inspection Départementale de l'Education Nationale* (IDEN).

Il sistema educativo è suddiviso in due settori: formale e non formale; nell'educazione formale ritroviamo l'educazione prescolare, l'insegnamento elementare, l'insegnamento medio e secondario generale, l'insegnamento tecnico e della formazione professionale e l'insegnamento superiore. In ciascun livello sono presenti da un lato l'insegnamento pubblico e dall'altro quello privato, in questi ultimi anni molto diversificato e sviluppato. L'educazione integratrice (rivolta ai disabili) e l'*Education des Filles* (ragazze e bambine) occupano un posto sempre più importante nell'ambito dell'educazione, per la volontà del sistema di ridurre ogni tipo di disparità esistenti in ambito scolastico.

La *petit enfance* (0-6 anni), è oggi una delle priorità dello sviluppo nazionale; la creazione del Ministero della Famiglia e della Petit Enfance traduce tale volontà politica. Destinata ai bambini dai tre ai sei anni, l'educazione pre-scolare si sviluppa soprattutto nelle città (il 72% delle strutture si trovano nelle città di Dakar, Thies e Ziguinchor); essa comprende tre livelli: la piccola, media e grande sezione. I nuovi obiettivi didattici presentano un approccio che integra educazione, salute e nutrizione.

L'insegnamento elementare, della durata di sei anni, è suddiviso in *cours d'initiation* (CI), *cours préparatoire* (CP), *cours élémentaire première année* (CE1), *cours élémentaire deuxième année* (CE2), *cours moyen première année* (CM1), *cours moyen deuxième année* (CM2). L'insegnamento della lingua araba è dispensato facoltativamente per quattro anni. Per quanto riguarda il reclutamento degli alunni, lo stato conferisce la priorità ai bambini di 7 anni; quelli di sei sono ammessi nel limite dei posti disponibili, e se essi hanno frequentato il ciclo prescolare. Alla fine del ciclo

elementare, è previsto un esame; in caso di esito positivo, viene conseguito il *Certificat de Fin d'Etudes Élémentaires* (CFEE). Nel PDEF si afferma che «tale esame serve dal 1992 come meccanismo di selezione per l'accesso all'insegnamento medio».³⁹ L'insegnamento elementare è destinato a far acquisire ai bambini dai 7 ai 12 anni le conoscenze di base: lettura, scrittura, calcolo, conoscenza dell'ambiente circostante, saperi utili e competenze indispensabili per vivere nel modo migliore nella comunità e preparare l'accesso ai livelli superiori.

L'insegnamento medio, dispensato nei *Collèges d'Enseignement Moyen* (CEM) ha la durata di quattro anni. Le classi progrediscono dal primo all'ultimo livello assumendo la seguente denominazione: *sixième, cinquième, quatrième, troisième*. Alla fine del percorso, previo esame, viene conseguito il *Brevet de Fin d'Etudes Moyennes* (BFEM). Il tasso di transizione dal CM2 alla *sixième* nel 1999/2000, per la scuola privata e pubblica, è stato del 36%.

L'insegnamento secondario generale comprende tre anni di studi ed offre due tipologie di percorso scolastico: uno letterario (L), con due opzioni a seconda della lingua straniera studiata, ed uno scientifico (S), con due indirizzi alternativi: matematica o scienze economiche e sperimentali. Alla fine degli studi si consegue il *Baccalaureat* (BAC).

L'insegnamento tecnico e la formazione professionale, acquisibili nei licei tecnici e nelle scuole di formazione professionale, sono oggi sotto la tutela del Ministero dell'Insegnamento Tecnico, della Formazione Professionale, dell'Alfabetizzazione e delle Lingue Nazionali.

L'insegnamento superiore è dispensato nelle università e in altre istituzioni specializzate.

L'educazione non formale comprende invece:

- l'alfabetizzazione funzionale, dedicata a persone con più di 15 anni di età; coordinata dal Ministero dell'Insegnamento Tecnico, della Formazione Professionale, dell'Alfabetizzazione e delle Lingue Nazionali, è aperta a

³⁹ PDEF, p.17.

diverse iniziative e collaborazioni con ONG, società ed organismi di sviluppo, ed altri enti;⁴⁰

- le scuole comunitarie di base, che si occupano di bambini dai 9 ai 14 anni, non scolarizzati o descolarizzati troppo presto, donando loro un ciclo completo di educazione di base a dominanza pratica e pre-professionalizzante in lingue nazionali e in francese; tali scuole hanno una durata di quattro anni. In seguito, è possibile accedere al settore di educazione formale tramite “passerelle” appositamente istituite;

- scuole di terzo tipo, ovvero scuole fuori norma, organizzate da organismi non formali e non standardizzati «che il sistema deve sforzarsi di accompagnare *à défaut de les capturer*»;⁴¹

- insegnamento dell'arabo: insegnato facoltativamente nel formale, nell'informale è largamente utilizzato. Nella scuola primaria, l'arabo ha un doppio statuto di medium e di oggetto di insegnamento; in Senegal tale lingua riveste infatti un' importanza particolare sia sul piano socioculturale che su quello religioso. Nel settore non formale, esso è presente nelle scuole franco-arabe, nelle scuole coraniche (*daara*) e nei centri di alfabetizzazione;

- strutture d'educazione qualificante dei giovani e adulti; tali strutture, attualmente in progettazione, avranno come missione quella di toccare tutte le dimensioni nell'ambito della lotta alla povertà e alle disparità. Si intende promuoverle nel nuovo contesto di pianificazione, poiché le si considera capaci di rispondere ai bisogni educativi di tutti i giovani, fornendo loro indispensabili conoscenze.

Per quanto riguarda i finanziamenti, il sistema educativo è confrontato ad un difficile contesto caratterizzato da un elevato tasso di crescita della popolazione secolarizzabile (7-12 anni), al quale si aggiungono costrizioni di stabilizzazione macro-economica che limitano la possibilità di accrescere sostanzialmente il budget dell'educazione. Tra il 1992 e il 1994 il Senegal ha consacrato più risorse all'educazione rispetto alla media degli

⁴⁰ Un completo e dettagliato programma mirante alla lotta all'analfabetismo è stato elaborato durante il colloquio di Kolda del 1993.

⁴¹ Cfr. PDEF, p.19.

altri Paesi dell'Africa subsahariana, ma queste risorse, a giudizio del Ministero dell'Educazione, sono state utilizzate poco efficacemente. Espresse in valore reale, le risorse pubbliche totali versate al settore dell'educazione si sono abbassate del 12% tra il 1992 e il 1996; nello stesso periodo, le spese pubbliche in percentuale del PIB si sono contratte, passando dal 4,8% al 3,3%. L'arretramento del contributo statale è stato parzialmente compensato da altri finanziamenti (diritti, trasporti, libri, manutenzione). L'aiuto pubblico allo sviluppo, anche se fluttuante, rappresenta in media il 14,4% del finanziamento all'insegnamento pubblico.

Per quanto riguarda la qualità dell'educazione, nella parte seconda del PDEF, intitolata "Diagnosi del settore dell'educazione e della formazione" viene presentata un'analisi assai particolareggiata dello stato qualitativo attuale di ogni livello di istruzione. In questa sede, elencheremo in sintesi i dati più importanti rispetto all'insegnamento elementare e medio.

Per quanto riguarda l'insegnamento elementare, si attesta in primo luogo che la copertura di tale insegnamento in zona rurale resta insufficiente in confronto alle zone urbane (45,5% contro il 54,5%), nonostante vi siano più classi in zona rurale che in zona urbana. Tali disequilibri si ritrovano anche tra le diverse regioni: Dakar e Zuiguinchor beneficiano di un tasso lordo di istruzione del 86,3% e 99,2%, decisamente superiore alla media nazionale, mentre a Diourbel e a Kaolack esso è rispettivamente del 40,4% e del 44,3%. Data l'insufficienza del personale docente, si è ricorsi all'istituzione massiccia di classi a doppio flusso e multigrado. Sul piano della qualità il ministero constata tra le altre cose:

- un rapporto allievo/maestro troppo alto;
- più del 50% del patrimonio immobiliare scolastico in cattivo stato;
- grave insufficienza di manuali;
- un preoccupante tasso di ripetenza a livello elementare, che si attesta intorno al 12,69% in media nei primi 5 anni, raggiungendo una media del 28% al CM2. Su 100 alunni ammessi al CI, i 3/5 ripetono almeno una volta alla fine del ciclo;

- il tasso di abbandono, che era dell'8% nel '99/2000, resta elevato soprattutto in ambito rurale;
- i programmi di insegnamento, anche se riformati, non hanno cambiato volto alla scuola;
- la copertura medica in ambito scolastico resta molto deficitaria.

Gli studi condotti a livello elementare (SNERS-PASEC) rivelano che i livelli di padronanza in francese, matematica e scienze sono ancora insufficienti; sembra che tra le cause principali vi siano problemi pedagogici, legati ad un insegnamento troppo intellettualista e poco legato all'ambiente e alle sue preoccupazioni socio-culturali ed economiche, e l'insegnamento di tipo frontale. Per quanto riguarda l'*Education des Filles*, sono stati conseguiti notevoli progressi nella frequentazione scolastica da parte delle ragazze, con un passaggio dal 38,4% nel '91/92 al 78,9% nel 2000; tuttavia permangono forti differenze tra le regioni e la difficoltà di superare stereotipi di genere anche da parte degli insegnanti.

Nell'insegnamento medio, si constatano le stesse problematiche presenti a livello elementare, che possono riassumersi quindi in debolezza istituzionale, limitatezza dell'offerta, scarsità di mezzi umani e materiali, fievolezza degli indicatori d'efficacia interna, insufficienza dei finanziamenti, stagnazione del TBS, che resta del 21%.

Concludiamo questo paragrafo con la presentazione di alcuni dati statistici recenti, relativi all'educazione in Senegal nel 2001, tratti da *Education pour tous. L'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*,⁴² riportando di seguito i valori mediani mondiali.

- tasso lordo di scolarizzazione (TBS) nell'insegnamento pre-primario: 3,3%. (Valore mediana mondiale: 48,6%);
- tasso lordo di ammissione (TBA) al ciclo primario: 86,3%. (Valore mediana mondiale 101%);

⁴² *Education pour tous. L'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*, UNESCO, Paris, 2004.

- totale ripetenti nel ciclo scolastico elementare: 13,7%. (Valore mediana mondiale: 5,6%);
- totale abbandono scolastici nel ciclo primario (anno 2000): 40,9%. (Valore mediana mondiale: 13,6%);
- tasso lordo scolarizzazione (TBS) nella scuola secondaria, (gruppo di età 13/19 anni): 18,7%. (Media mondiale ponderata: 63,7%);
- rapporto allievi/insegnante nell'insegnamento primario: 49. (Valore mediana mondiale: 22);
- rapporto allievo/insegnante nell'insegnamento secondario: 27. (Valore mediana mondiale: 17);
- effettivi del privato nell'insieme degli effettivi insegnamento pre-primario: 69,9%. (Valore mediana mondiale: 40,1%);
- nel primario 11%. (Valore mediana mondiale: 7,2%);
- nel secondario 24,6%. (Valore mediana mondiale: 11,7%).

2.5. La comunità rurale di Yene

2.5.1. Presentazione

La comunità rurale di Yene è situata in Senegal a 45 Km da Dakar, capitale del Paese, e a 23 Km da Rufisque, capo luogo di dipartimento. Costituitasi amministrativamente nel 1996, essa è delimitata a nord dal comune di Diamniadio, a sud dall'Oceano Atlantico, a est dalla Comunità Rurale di Dia e a ovest dal comune di Bargny. La sua superficie totale è di circa 70 0000 ettari. La comunità rurale di Yene comprende i villaggi costieri di Toubab Dialaw, Kelle, Ndiangal, Yene Nditakh, Yene Kao, Yene Guedj, Yene Todd, e quelli interni di Ndoukhoura Wolof e Nyayes Khayes. Gli abitanti attuali sono circa 20 000; l'etnia maggioritaria è quella dei *Lebou*, popolo di pescatori. Secondo Mercier e Balandier, «a questa popolazione

spetta un posto di scelta tra i popoli del Senegal: essa sarebbe la più antica [...] e la prima che è stata in contatto con i bianchi».⁴³

La lingua parlata è il *wolof*, con forti influenze lessicali *lebou*. La religione predominante è quella mussulmana; accanto ad essa, persistono credenze animiste *lebou*. L'islamizzazione si è impiantata in territorio *lebou* intorno ai primi del Novecento, e a seguito della sua installazione è cresciuto notevolmente il ruolo dell'educazione coranica, impartita dai maestri di corano nelle *daara*. Secondo Mercier e Balandier, la scuola coranica «contribuisce a spostare il centro della società Lebou, dalle donne, conservatrici del vecchio ordine (religioso, familiare, sociale) verso gli uomini conservatori dell'Islam».⁴⁴ Malgrado la loro adesione all'Islam, i *Lebou* restano tuttavia profondamente attaccati alle loro credenze tradizionali.⁴⁵ Il tasso di analfabetismo della comunità rurale di Yene si attesta intorno al 64%.

Da un punto di vista storico, come risulta da testimonianze degli anziani della zona, i primi occupanti della comunità rurale erano dei *Sauces* che vivevano sulle colline. Essi emigrarono verso le regioni a sud in seguito ad una epidemia di peste, prima dell'arrivo di altri gruppi etnici: *Serere*, *Peul*, e soprattutto *Lebou*. La storia di questi luoghi è stata fortemente impregnata dal traffico degli schiavi che ebbe luogo durante il commercio triangolare. I primi battelli negrieri aspettavano dietro Bargny, nella baia di Dialaw, i re locali che vendevano gli schiavi. Prima i portoghesi poi i francesi frequentarono la punta di Dialaw; costoro venivano chiamati dalla popolazione locale "*toubab*", nomignolo tuttora assai utilizzato per nominare gli europei. Da qui il luogo prese il nome di Toubab Dialaw. I *Lebou* cercarono di opporsi alla tratta negriera, invocando le potenze magiche contro i re locali; fu così che il luogo di incontro con i negrieri fu spostato più giù, a Nianing.

⁴³ P.Mercier et G.Balandier, *Les pecheurs Lebou du Sénégal. Particularisme et evolution*, IFAN, Saint Louis, 1952, p.6; cfr. anche A. Turco. *op. cit.*

⁴⁴ P.Mercier et G.Balandier, *op.cit.*, p.35.

⁴⁵ Per un approfondimento, cfr. Ndiaye A.R., *La place de la femme dans les rites au Sénégal*, Les Nouvelles Editions Africaines, Dakar-Abidjan-Lomè, 1986.

La colonizzazione francese si fece sentire in questi luoghi attraverso l'intermediazione di "capi di cantone" senegalesi scelti dai bianchi, che abitavano nei villaggi e vegliavano affinché l'amministrazione francese fosse rispettata dalla popolazione (imposte, servizio militare, coltivazione dell'arachide). I francesi si recavano nei villaggi per recuperare imposte, raccolti e requisire la mano d'opera per i lavori nel Paese. L'influenza dei coloni si estese anche sulle abitudini alimentari, in particolare con l'introduzione del riso, importato dall'Asia verso il 1950, scardinando l'autonomia nutrizionale di cui godevano le popolazioni locali. Il riso è oggi l'ingrediente fondamentale di tutti i pasti senegalesi. Con l'indipendenza del Paese nel 1960, nella zona non vennero sentiti particolari cambiamenti: i posti di capo di villaggio e di capo di quartiere venivano scelti dal prefetto in seguito alla proposta del villaggio, ma ne mantenevano le funzioni principali.

Alcuni eventi significativi che hanno segnato recentemente la vita della comunità rurale di Yene sono l'asfaltatura nel 1978 della strada principale che collega i villaggi della comunità rurale, l'allacciamento elettrico nel 1989, telefonico nel 1990, all'acqua corrente nel 2000. Occorre ricordare tuttavia che tali interventi non riguardano tutte le abitazioni, ma anzi, solo un ristretto numero di esse. Per quanto riguarda le infrastrutture presenti nella comunità rurale, si possono segnalare quattro *Case de santè*, una farmacia, due maternità, una ambulanza, venti moschee (di piccole e medie dimensioni), undici pozzi, dieci scuole. Le principali attività svolte dalla comunità rurale, i rapporti con i partenariati stranieri e gli organi statali e parastatali, vengono riportate sul bollettino della Comunità Rurale, "Yene Info".

2.5.2. *Popolazione e impiego*

In tutti i villaggi costieri della comunità rurale, abitati principalmente dai *Lebou*, la pesca rappresenta la prima fonte di guadagno, fornendo più del 70% dei proventi finanziari degli abitanti; il 90% della popolazione vi si

dedica. Tale pesca artigianale, svolta a mezzo di piroghe in legno dotate di motore, viene praticata tutto l'anno ma è soggetta a variazioni stagionali che comportano abbondanza o scarsità di certi tipi di pesci. La rendita economica della pesca subisce inoltre oscillazioni determinate dal prezzo di acquisto del pesce, che non viene stabilito dai pescatori stessi ma dai grossi acquirenti di pesce che lo dirottano verso l'estero e le città. Essi si riservano infatti tali diritto fornendo in cambio ai pescatori esche, casse per la conservazione e ghiaccio. Il periodo meno pescoso è caratterizzato inoltre da una forte emigrazione di uomini e giovani pescatori dei villaggi verso altri luoghi di pesca.

L'agricoltura, modestamente praticata a causa del terreno poco favorevole, conserva un carattere di sussistenza, e viene svolta soprattutto dalle donne. L'allevamento, "lasciato da parte" dai *Lebou*, è praticato dai pastori *Peul*, con i quali viene effettuato uno scambio reciproco soprattutto in beni naturali. Per quanto riguarda l'arboricoltura, la comunità rurale di Yene, nella sua parte continentale, è specializzata nella produzione di agrumi.

Le attività artigianali nella zona sono costituite principalmente dalla falegnameria in legno o metallica e dalla massoneria; entrambi i corpi di mestiere ruotano intorno alla costruzione di abitazioni. Queste attività hanno tuttavia un carattere informale; gli operai lavorano a cottimo o a giornata. Un cenno a parte merita il turismo, che verrà affrontato nel paragrafo seguente. Questo breve sguardo sulle attività lavorative della comunità rurale di Yene permette di cogliere alcune caratteristiche tipiche dell'economia dei villaggi e del lavoro senegalese; la stretta interdipendenza tra gruppi e persone ed una sostanziale precarietà economica, alla quale le comunità riescono a far fronte grazie ai forti legami di solidarietà.

2.5.3. *Il turismo*

Dopo l'indipendenza, è sbarcata sul suolo senegalese un'ondata di cooperanti tecnici europei, che è stata poi catalizzatrice del turismo. La

volontà di riprodurre il ritmo di vita europeo, che vuole che il fine settimana sia caratterizzato da una fuoriuscita nei confronti dell'ambiente quotidiano, ha contribuito ulteriormente a popolare le spiagge nei fine settimana e a trasformarle in luogo di svago. La comunità rurale di Yene, favorita dalla sua posizione geografica costiera, si presta assai bene a questo scopo; tuttavia il flusso turistico è concentrato quasi esclusivamente nel villaggio di Toubab Dialaw.

Diversi turisti, europei e non, insieme ad espatriati che lavorano a Dakar, a partire dagli anni '60 hanno cominciato a costruire in questi luoghi delle case di vacanza; questo fenomeno continua impetuoso in questi anni, in cui sulle spiagge della comunità rurale si affacciano sempre più vistose case in stile europeo. Da una testimonianza di gente del luogo, sembra che a causa di questo fenomeno sia diventato assai difficile per gli abitanti locali comprare certi lotti di terreno, poiché la comunità rurale trova più vantaggioso venderli agli europei, disposti a pagarli ad un pezzo maggiore. La presenza di queste case ha dato tuttavia impulso ai lavori di massoneria, e all'emergere di nuove attività lavorative: per qualche donna, la domestica, e per gli uomini, i guardiano o il giardiniere. Tuttavia, i contatti dei turisti con la popolazione sono vincolati dall'enorme divario di ricchezza, reso ancora più evidente dalle cilindrate dei costosi fuoristrada e dalla smisuratezza delle abitazioni di vacanza rispetto alla numerosità dei vacanzieri che le abitano, che non facilita i rapporti e rafforza ulteriormente l'immagine di un Occidente estremamente ricco.

A tale divario, la popolazione del luogo, come quella dei Paesi poveri in generale, risponde domandando al turista aiuti economici di qualsiasi entità, in qualsiasi momento, con ogni motivazione, e chiedendo indirizzi e numeri di telefono sperando di ottenere un contatto con l'Europa o di mantenere almeno quello con l'europeo in questione, che magari un giorno tornerà. Non mancano infatti esempi di turisti che trascorrendo da diversi anni le vacanze in questi luoghi, si adoperano per aiutare singoli amici o la scuola tramite donazioni economiche o di materiale scolastico. Tale comportamento, che da un lato presenta aspetti assai positivi, poiché agevola

per esempio la costruzione di una scuola o di una biblioteca, o permette ad un ragazzo povero di frequentare la scuola, dall'altro rafforza dinamiche perverse, in particolare la passività e la politica della "mano tesa". In altre parole, in molti contesti risulta più vantaggioso rinunciare all'attuazione di certi progetti fino all'arrivo il prossimo occidentale, che in breve tempo può risolvere la questione.

Infine, occorre ricordare purtroppo la presenza anche sulle coste senegalesi di un'altra faccia del turismo, ovvero il turismo sessuale, attualmente praticato anche dalle donne europee, che sta creando non poche preoccupazioni agli abitanti del luogo. «Sesso e sole. É verosimilmente quello che cercano le turiste sulla Petite-Cote del Senegal»,⁴⁶ recita un articolo nel quotidiano *Le Quotidien*. Tale attività, a cui molti giovani del luogo si dedicano senza problemi in quanto rappresenta una valida alternativa alla disoccupazione, contribuisce tuttavia al rafforzamento di una immagine negativa della società occidentale, in cui tutto sembra all'opposto della società tradizionale e dove sembrano vigere la libertà e la scostumatezza totale.

2.6. Il contesto scolastico della comunità rurale di Yene

2.6.1. Presentazione

La comunità rurale di Yene, che si estende per 70.000 ettari e conta circa 20.000 abitanti, annovera dieci strutture scolastiche: una *Case des tout petits* (scuola materna), otto scuole elementari e un *Collège* (scuola media). Tutti i villaggi, ad esclusione di Nyayes Khayes, dispongono di una scuola elementare, mentre la scuola materna e il college, di recente istituzione (rispettivamente 2003 e 2002), si trovano entrambi a Yene Kao, centro geografico costiero della comunità rurale, il quale vanta anche la presenza di una scuola privata, il Complexe Scolaire Galgui. A Ndiangal si trova invece una scuola franco-araba.

⁴⁶ "Un partenaire, des services" in *Le Quotidien*, 8 mars 2000, p.7.

I dati recuperati durante lo svolgimento della ricerca ci rivelano che nell'anno 2004/2005 il totale dei bambini presenti in sei delle otto scuole elementari della Comunità Rurale sono 2.652, su una popolazione totale dei rispettivi villaggi di 17.982 abitanti. Si può stimare che ogni scuola elementare ospiti in media 442 bambini, e che la proporzione tra maschi e femmine sia sostanzialmente paritaria. Per quanto riguarda le strutture scolastiche, la situazione è eterogenea. Per citare due esempi, la scuola di Yene Guedj dispone di un numero di aule corrispondente a quello delle classi scolastiche, di una biblioteca, di acqua corrente ed elettricità in corso di allacciamento, mentre la scuola di Nditakh, con un effettivo di sei classi, non dispone di acqua (né corrente né del pozzo) e neppure di servizi igienici.

La presenza di una *Case des tout petits*, nonostante possa accogliere un numero assai limitato di bambini, svolge un ruolo assai importante sia nei confronti degli alunni, sia verso le loro famiglie. L'introduzione dello studio della lingua francese a "piccole dosi" e in forma ludica favorisce infatti un maggiore successo scolastico alle elementari; le attività di educazione alimentare e alla salute recano beneficio non solo ai bambini ma anche alle loro famiglie, diffondendo utili conoscenze. L'esistenza di un *collège* nella comunità rurale si presenta invece come un invito concreto al proseguimento della carriera scolastica per i ragazzi dei villaggi, i quali, non più obbligati a spostarsi verso altri centri (con conseguente demotivazione e dispersione scolastica a causa delle spese economiche da affrontare) possono considerare la scuola come una reale anche se temporanea alternativa al lavoro di pescatore, che li attira per i facili ed immediati guadagni.

Le scuole presenti nella comunità rurale, che per quanto riguarda la scuola di base riflettono gli sforzi intentati dal Ministero dell'Educazione Nazionale per allargare l'offerta educativa in vista del conseguimento degli obiettivi basilari dell'*Educazione per tutti*, (incremento dell'alfabetizzazione, iniziative rivolte alle donne e ai bambini riguardo alla salute ed all'alimentazione) particolarmente in zone rurali, rivelano tuttavia l'esigenza di equipaggiare maggiormente le strutture, e di istituirne di nuove, in particolare per quanto riguarda il ciclo secondario. Nei prossimi paragrafi si

noterà inoltre l'importanza della volontà e partecipazione degli abitanti della comunità per istituire nuove scuole e farle veicolo di sensibilizzazione sanitaria e ambientale. In un documento dell'ADEA si afferma che:

l'ingrediente essenziale della riuscita o dello scacco di tutto il sistema educativo è il modo in cui si riallaccia alla collettività locale [...] I sistemi educativi si dibattono nelle difficoltà quando non dispongono dell'appoggio della collettività, e si espandono, al contrario, solo se queste vi partecipano.⁴⁷

2.6.2. *Contesto sociale e scuola: accettazione o rifiuto?*

Il rapporto fra scuola e società rurale in Africa è caratterizzato da una notevole complessità, dovuto a fattori storici e culturali. Come illustra M. L. Paronetto Valier, «questa società vuole, reclama la scuola, è disposta a fare per essa dei sacrifici anche gravi, ma contemporaneamente, e paradossalmente, la respinge».⁴⁸

Una parte della società tradizionale che ha visto inizialmente nella scuola «ciò che il fucile fu per la generazione precedente: una cosa che li metterà sullo stesso livello degli Europei»,⁴⁹ vi vede «oggi una speranza di miglioramento del proprio tenore di vita, grazie alla situazione lavorativa più stabile e remunerata che potrebbero raggiungere i figli che l'hanno frequentata. Allo stesso tempo però questa speranza è rimasta spesso insoddisfatta, poiché la società moderna, per la quale i giovani si sono preparati, non è ancora pienamente sviluppata ed organizzata. Inoltre le necessità dettate dalla precarietà economica sono ancora assai pressanti. In aggiunta, occorre considerare che la scuola contribuisce in parte alla separazione dei giovani dalla società tradizionale, poiché infonde un sapere

⁴⁷ *Partenariats pour le renforcement des capacités et l'amélioration de la qualité de l'éducation. Papiers présentés à la biennale de l'ADEA (Dakar, Sénégal, octobre 1997)*, ADEA, 1999, p.93.

⁴⁸ M.L.Paronetto Valier, *Problemi dell'educazione in Africa*, Il Mulino, Bologna,1973, p.155.

⁴⁹ M.L. Paronetto Valier, *op. cit.*, pp.134-135.

spesso in contraddizione con quello della cultura familiare ed incoraggia atteggiamenti ed istinti individualistici tipici della moderna società occidentale.

In un contesto culturale come quello africano ed in particolar modo in quello senegalese, dove il dovere alla solidarietà ed alla condivisione sono elementi fondanti del vivere sociale e gli unici mezzi per far fronte alle difficoltà imposte dalla povertà, molti comportamenti “moderni” si rivelano assai controproducenti sia per il giovane che per la comunità. Nonostante gli sforzi fatti finora per collegare maggiormente la scuola ai bisogni della società rurale improntando programmi più attinenti all’agricoltura, per esempio, non si è ancora riusciti a colmare questa frattura; la ricerca di un’educazione di qualità, in grado di rispondere ai bisogni locali raccordandoli a quelli universali, è un impegno ed una sfida che sta tuttora coinvolgendo ricercatori, studiosi e governanti di interi Paesi ed organizzazioni internazionali.

Nei mesi di permanenza nella comunità rurale di Yene, la dinamica di accettazione e rifiuto nei confronti della scuola è emersa in modo ricorsivo; coglierne i modi di esplicarsi e le motivazioni è stato tuttavia un processo molto lento. Tutti gli insegnanti e le persone da me interpellate che parlano del rapporto della comunità rurale (ed in particolare dei genitori) nei confronti della scuola lo connotano subito in termini di disinteresse totale. Le parole di Fatou, la moglie del sorvegliante del *collège* di Yene, descrivono efficacemente questa situazione: “La scuola, ih! Solo i professori parlano della scuola! Qua gli uomini sono tutti pescatori, a loro non interessa niente della scuola! I ragazzi vanno un po’ a scuola ma poi la abbandonano per andar per mare ; alle donne non interessa. E poi non hanno tempo!”

La quasi totalità delle testimonianze raccolte a questo proposito confermano questo atteggiamento: disinteresse dei ragazzi ma soprattutto delle famiglie, che non si preoccupano né dei contenuti e delle modalità di insegnamento, né dell’andamento scolastico dei propri figli, e neppure del fatto se essi siano presenti o meno a scuola. Abdou, giovane gestore del Cyber del villaggio di Yene, che per un anno è stato insegnante supplente a

scuola, ha affermato che “qua i genitori se ne fregano di tutto; il bambino che va a scuola viene lasciato da solo con l’insegnante. Deve comprarsi i quaderni da solo e arrangiarsi; la scuola è affar suo. Se non vai bene a scuola e vieni bocciato, se sei un maschio, i genitori ti mandano alla pesca; se sei una femmina, resti a casa”. “A scuola se ne vedono di tutti i colori”, ha aggiunto, “una volta è venuto in classe il padre di un ragazzino. É entrato e ha esclamato : - Aliou, dove sono le mie scarpe? - Un’altra volta una madre è entrata dicendo a gran voce: - Fatou, dov’è l’aggancio della bombola del gas? Non riesco a trovarlo!”. Secondo un professore del *collège*, “i genitori qui non rispettano la scuola. La considerano una perdita di tempo, e questo si ripercuote sugli allievi”.

L’atteggiamento di disinteresse nei confronti della scuola e del suo ruolo viene considerato da coloro che me ne hanno parlato come conseguenza dell’analfabetismo e dell’ignoranza; secondo il professore di inglese, “i genitori qua sono per il 90% analfabeti: non sanno che cos’è la scuola perché non ci sono mai andati. Non possono giudicarla perché non hanno idea di come sia. Quando un ragazzo torna a casa e apre il quaderno, per i genitori sta già studiando! Non sanno cosa vuol dire fare un esercizio”. In seguito, l’interlocutore aggiunge quasi sempre : “E poi qui sono tutti *Lebou*. Ai *Lebou* interessa solo la pesca”. La pesca è infatti praticata da circa l’80% degli abitanti della comunità rurale di Yene, dai giovani agli anziani, sia uomini che donne. Le attività di uscita in mare, la pulizia del pesce e dei molluschi, le spartizioni e le vendite, il rammendo delle reti e le remunerazioni a fine giornata coinvolgono gli abitanti dei villaggi assegnando ad ognuno un ruolo preciso. Più persone della stessa famiglia lavorano insieme, maggior sarà il guadagno a fine giornata; un figlio che va a scuola rappresenta una risorsa in meno per la pesca, e comunque, in una buona maggioranza dei casi, anche un figlio che ha frequentato la scuola, finirà per fare il pescatore. Inoltre, come mi hanno spiegato vari ragazzi, diversi loro coetanei abbandonano la scuola poiché attratti dai guadagni immediati della pesca, che permettono di avere in giovanissima età bei vestiti ed una moglie.

Fin qui, sembra dunque risultare che l'atteggiamento predominante della comunità nei confronti della scuola sia quello di indifferenza riguardo alla sua funzione ed alle sue attività. Fin qui, il senso di rifiuto verso l'istituzione scolastica di cui parla M. L. Paronetto Valier, emerge nel contesto di Yene solo in relazione al fatto che essa "toglie braccia alla pesca".⁵⁰ Cercare di capire quanto sia radicata e diffusa questa opinione, e se al suo fianco esistano altre motivazioni, si è rivelato assai difficile. L'impressione da me ricavata in varie conversazioni è che molte persone, ben coscienti dell'importanza che il "bianco" attribuisce alla scuola e al suo ruolo, e consapevoli di quanto egli può donare economicamente per aiutare una scuola "povera",⁵¹ sono assai restie a parlare della scuola in termini critici o negativi, oppure a dare l'impressione che essa possa non essere amata da tutto il villaggio. In ogni caso, da alcune testimonianze risulta che la scuola viene considerata da alcuni come "*usine de chomage*" (fabbrica di disoccupazione) e che, come spiega un giovane adulto di Dakar, "per i nostri genitori, c'era la scuola coranica e la scuola *toubab*; dicevano : - alla scuola *toubab* diventerete cattivi! - Adesso per noi la scuola *toubab* non rappresenta nessun fastidio: c'è la scienza, la letteratura... Abbiamo coscienza di tutto quello che si può imparare, non abbiamo più la stessa mentalità dei nostri genitori".

Un discorso a parte meritano le motivazioni per le quali la frequentazione della scuola da parte delle ragazze viene considerata "nociva" dalla tradizione; essa è stata affrontata nella prima parte della presente ricerca nel paragrafo 1.7, al quale rimandiamo.

⁵⁰ "sono queste le preoccupazioni che troviamo tuttora nelle nostre campagne", ricorda a proposito dell'Italia degli anni '70 L. Del Cornò, in *Esperienze pedagogiche in Africa*, Il PuntoEmme/Emme Edizioni, Milano, 1976, p.170. Egli esprime più in dettaglio la preoccupazione degli abitanti delle campagne italiane nei confronti della scuola citando un passo di G. Ledda, in *Padre padrone: l'educazione di un pastore*, Feltrinelli, 1975.

⁵¹ Le principali scuole della Comunità rurale di Yene hanno infatti beneficiato in varie occasioni dell'aiuto di associazioni o privati europei, che hanno generosamente offerto materiale scolastico. Del resto, anche a livello internazionale l'attenzione di molte organizzazioni governative e non è rivolta prioritariamente verso l'aiuto alle scuole.

Altri elementi fanno riflettere a proposito del rapporto tra comunità tradizionale e scuola. Testimonianze raccolte a proposito del rigetto nei confronti dell'istituzione scolastica mostrano che questo non si esprime solo attraverso il gesto di non mandare i figli a scuola, ma talvolta, assume forme attive di boicottaggio collettivo. Mi è stato raccontato che a Ndoukhoura si è passati da 400 alunni iscritti inizialmente a scuola, agli 11 rimasti dopo che il villaggio ha intimato al direttore della scuola di andarsene, ed ha evitato in tutti i modi che quest'ultimo trovasse un alloggio nel villaggio. A Ndiangal, quando è stata costruita la scuola, molti abitanti del villaggio erano andati a vivere dentro il perimetro di quest'ultima; una volta sgomberati, si erano dati a lanciare sassi alle finestre durante le ore di lezione e a manomettere le serrature. A Yene Todd, il villaggio si era invece adoperato per insediare in una parte dell'edificio della scuola statale una scuola coranica. Gli allievi di quest'ultima, cantando tutto il giorno i versi religiosi, impedivano agli altri alunni di svolgere le lezioni. Il segretario del *collège* racconta invece che quando era insegnante alla scuola elementare di Toubab Dialaw, quando fu deciso di delimitare il perimetro della scuola innalzando un muro, gli abitanti del villaggio si opposero. Costoro pensavano infatti che gli insegnanti volessero costruirsi una propria casa all'interno dell'area; dopo qualche giorno si presentarono quindi davanti alla scuola con asce e bastoni. "Ho dovuto chiamare l'ispettore e la gendarmeria! Ero odiatissimo dal villaggio!" Rammenta il segretario; "Poi però abbiamo costruito ugualmente il muro e alla fine dell'anno moltissimi ragazzi hanno superato l'esame finale. La gente era incredula; da lì le cose hanno cominciato a cambiare".

Il boicottaggio, dovuto a motivazioni complesse, che per essere ben comprese meriterebbero uno studio più approfondito, sembra in diversi casi essere collegato alla figura dell'insegnante, personificazione dell'istituzione scolastica, che diffonde conoscenze ed abitudini nuove che spesso turbano o contrastano l'ordine tradizionale preesistente.

Assai interessante in proposito è un episodio raccontato dal direttore del *collège*, accaduto durante i suoi anni di insegnamento. Una mattina aveva chiesto ai suoi alunni di portare per il giorno seguente un pezzo di ferro

ciascuno, per fare un piccolo esperimento teso a mostrare il processo di formazione della ruggine. Il giorno dopo, uno dei ragazzi non l'aveva portato, affermando: "Io sono un nobile, non tocco il ferro".⁵² L'insegnante allora l'ha punito con un colpo di riga da disegno sulle mani,⁵³ il giorno dopo tutto il villaggio è venuto a scuola per uccidere⁵⁴ il maestro.

Comportarsi allo stesso modo con tutti gli alunni insegnando loro un principio di uguaglianza che scavalca le distinzioni gerarchiche tradizionali si rivela dunque in alcuni contesti come uno sconvolgimento nei confronti dell'ordine preesistente. Anche l'insegnamento di alcune norme igienico-sanitarie come il non camminare scalzi o non espletare i bisogni fisiologici sulla spiaggia⁵⁵ viene talvolta interpretato dagli abitanti come un tentativo insensato di rottura di abitudini consolidate o, peggio, come l'istigazione di comportamenti da *toubab*. Del resto, come afferma G. Fragnières, «la trasmissione di saperi nuovi, funzione primaria di una scuola avanzata è, per natura, rivoluzionaria e fonte di trasformazioni sociali».⁵⁶

Tuttavia, il fatto incontestabile che molti bambini frequentino le scuole elementari e cerchino di superare l'esame di entrata in *sixième* (il corrispondente della nostra prima media) anche a costo di frequentare per un anno la scuola privata, conferma l'esistenza significativa di un atteggiamento diverso rispetto all'indifferenza nei confronti della scuola. Ci troviamo dunque di fronte anche nella comunità rurale di Yene alla presenza del sentimento di accettazione e di desiderio nei confronti della scuola di cui parla M. L. Paronetto Valier. Alcune spiegazioni che sono emerse da conversazioni con insegnanti e abitanti del villaggio riguardano il fatto che comunque la scuola non costa troppo, e che essa funge anche da *garderie*,

⁵² L'espressione si riferisce all'appartenenza del ragazzo all'etnia Toucouleur, nella quale tradizionalmente esistono distinzioni gerarchiche legate alle diverse professioni. In particolare, ve n'è una connessa alla lavorazione del ferro.

⁵³ La consuetudine di ricorrere a punizioni corporali nella scuola è assai diffusa in Africa. Per un approfondimento, cfr. paragrafo 6.4.

⁵⁴ Traduzione letterale del verbo impiegato nella descrizione dell'episodio.

⁵⁵ Molte abitazioni non possiedono i servizi igienici, pertanto i loro abitanti espletano i bisogni fisiologici nei campi o sulle spiagge.

⁵⁶ D.Amoussou-Yeye, "Education, caractères et développement" in *Africa Development*, Vol.XXI, n.4, 1996, p.109.

permettendo, soprattutto alle famiglie numerose, di avere un po' più di spazio e tranquillità a casa durante la giornata.

Risposte forse più significative a questo interrogativo ci vengono però fornite dal questionario da me distribuito a scuola,⁵⁷ nel quale fra le altre cose si chiedeva agli alunni di spiegare cosa rappresentasse la scuola per i loro genitori. La maggioranza dei ragazzi ha risposto che per i loro genitori la scuola rappresenta un luogo di educazione, di conoscenza, e di riuscita nella vita. “Per i miei genitori la scuola rappresenta il luogo dove il bambino lavora per divenire qualcosa domani e li aiuterà”, scrive un alunno; “i miei genitori amano molto gli studi anche se sono analfabeti. La scuola è la loro speranza perché contano molto su di me”, spiega un altro. Per altri genitori, “la scuola rappresenta un *garde* d'avvenire per un Senegal migliore ed esemplare”. Come si potrà notare anche in seguito, il senso attribuito alla scuola come “luogo di educazione” implica una connotazione di formazione morale.

Il vissuto della comunità nei confronti della scuola si rivela spesso determinante per cogliere la presenza o meno della scuola stessa, il ruolo che le viene assegnato e la sua funzione. Prendere atto del sostrato culturale esistente nei confronti dell'istituzione scolastica è dunque un'operazione necessaria e primaria rispetto alla sua interpretazione ed agli interventi che si desidera improntare in essa.

2.6.3 *Qualche giornata alla Case des Tout Petits*

Situata a Yene Kao, la *Case des Tout Petits* (scuola materna), ha una moderna forma pentagonale. Vi si accede varcando il cortile di sabbia, cinto da mura, ed è composta da un'ampia aula, una cucina, i servizi igienici, l'ufficio delle maestre e un'altra piccola stanza. “Come vedi la scuola non è stata pensata per accogliere tanti bambini”, mi illustra la maestra, e di bambini ce ne sono tanti. Attualmente sono ottanta, e sono stati divisi in due gruppi, di età diverse, perché le maestre possano darsi il cambio nella

⁵⁷ Cfr. Appendice 1.

gestione degli spazi. Quando un gruppo rimane all'interno dell'aula per disegnare o fare attività simili, l'altro gruppo esce in cortile a fare esercizi fisici, giochi e canti. E poi ci si dà il cambio. “Quando però non si può star fuori perché c'è vento o troppo sole, qui siamo in troppi!” aggiunge la maestra.

“Lo stato ha fornito la struttura, portato noi insegnanti, ma poi non se n'è più occupato. Riusciamo ad avere materiale e a preparare il cibo per il pranzo grazie alle *cotisations* degli allievi”. Come appuro in seguito, le *cotisations* sono una quota di soldi che le famiglie dei bambini versano alla scuola; essi servono per acquistare materiale scolastico ma, a detta della maestra, anche per ricavare lo stipendio delle insegnanti, della cuoca, del guardiano di notte e del maestro di arabo. “Ci sono però delle famiglie che non possono pagare”, mi spiega la maestra a questo proposito; “Questo è un villaggio di pescatori: a volte si pesca bene, altri giorni il pesce non c'è. Non tutti i genitori riescono a pagare, quindi si cerca di far bastare per tutti i soldi che ci sono”.

In questa scuola materna si segue un programma didattico nuovo; viene dedicata inoltre particolare attenzione all'educazione alimentare, finalizzata alla prevenzione della malnutrizione e delle malattie. Tale attività viene svolta a tre livelli. In primo luogo, ad intervalli regolari di tempo, una infermiera si reca a scuola per controllare lo stato di salute dei bambini, pesandoli e misurandoli, in modo da individuare eventuali ritardi nello sviluppo dovuti alla malnutrizione⁵⁸. In secondo luogo, una volta a settimana le maestre donano alle madri una porzione di “farina ricca”, ovvero una farina mescolata con estratti di arachide, vitamine ed altre sostanze nutritive, elargita alla scuola da un *partenaire* locale, allo scopo di integrare e bilanciare la dieta dei bambini. In questa occasione le maestre ne approfittano per agire ad un terzo livello, estendendo cioè il loro raggio di

⁵⁸ “In Senegal, 22% dei bambini di età inferiore ai cinque anni sono affetti da sotto-nutrizione cronica.” GEEP/FNUAP, *Promotion de l'éducation à la vie familiale. Didactique des problèmes de population. Une approche interdisciplinaire. Document n.1*, Dakar, 1999, p.34.

azione alle madri dei bambini, dando loro consigli sulle malattie, sull'allattamento, e sull'alimentazione in gravidanza.

“Qui le donne in gravidanza sono quasi sempre anemiche”, mi spiega la maestra; “Esistono molti tabù sull'alimentazione durante la gestazione⁵⁹: la donna non dovrebbe mangiare uova né banane, e poca carne. Quando nasce il bambino spesso le madri non lo allattano con il colostro, che gettano via⁶⁰, e fin dai primi mesi gli fanno bere dell'acqua. Questi bambini hanno poi seri problemi di salute. Qui è pieno di credenza di questo tipo ed è difficile combatterle!”, esclama la maestra. “Le maternità in questi villaggi esistono da pochi anni; prima le donne erano ancora meno informate. Adesso le infermiere seguono le madri e diffondono molte conoscenze. Ma è difficile! All'asilo, quando noi maestre ci accorgiamo che un bambino è malnutrito, lo seguiamo insieme ad una infermiera finché non raggiunge il livello normale.” La maestra Fatou affianca al ruolo di insegnante di asilo quello di “*femme relais*”; si tratta di una figura femminile con funzioni di intermediario sia culturale che linguistico tra figure professionali mediche o di altra categoria e le donne del villaggio⁶¹. Questo ruolo, unito a quello di maestra, le permette di avere quindi un contatto più approfondito con le donne, anche se le difficoltà non mancano: “La prossima settimana, organizziamo un incontro sulla pianificazione familiare; ma riuscire a riunire in una volta 40 donne è davvero complicato!”

Una giornata tipo alla *Case des Tout Petits* prevede tre momenti principali. La mattina, dopo aver atteso l'arrivo di tutti i bambini, le maestre distribuiscono lavagnetta e gessetti a ciascuno. I bambini disegnano, giocano, si fanno i dispetti. Si cantano delle canzoncine in francese o in *wolof*, che parlano delle attività che si fanno all'asilo e delle buone abitudini

⁵⁹ “I divieti alimentari sono di ordine religioso, sociale o personale.(...) I divieti della donna incinta sono i più conosciuti; le si sconsiglia di consumare tutti i prodotti che potrebbero nuocere per analogia o isomorfismo all'estetica del futuro bambino.” F.Ezémbé, op. cit., Karthala, Paris, 2003, pp.91-92. Per ulteriori approfondimenti, cfr. anche P. Erny, op. cit.

⁶⁰ Secondo l'infermiera del villaggio, invece, questa usanza non è più in uso.

⁶¹ La vicinanza della *femme relais* alla mentalità delle donne del villaggio permette la trasmissione di importanti informazioni socio sanitarie dispensate dalle figure professionali nel modo più adeguato ed efficace.

sanitarie da osservare nella vita di tutti i giorni. In seguito si esce a giocare, dando il cambio agli altri bambini che hanno passato la prima parte della mattinata fuori. Verso mezzogiorno si pranza, e in alcuni pomeriggi si ascoltano i racconti del maestro di educazione coranica.

La *Case des Tout Petits* non svolge dunque solo le funzioni di un giardino d'infanzia, agevolando l'accesso dei bambini alla scuola primaria. Essa è anche un importante luogo di incontro di donne, di diffusione di informazioni sanitarie; qui l'educazione ha davvero la possibilità di concretizzarsi in educazione per le popolazioni rurali, svolgendo un'azione che penetra nel tessuto sociale, introducendo con dolcezza nuove abitudini, sfatando i tabù, contribuendo al debellamento delle malattie, e rendendo le donne protagoniste più attive consapevoli nei confronti di se stesse e della comunità. Le attività svolte alla *Case des Tout Petits* di Yene si raccordano agli obiettivi di educazione in direzione delle famiglie e delle comunità tramite un approccio olistico, previsti nel *Plan d'Action*⁶² del Ministero dell'Educazione senegalese per un miglioramento della qualità dell'educazione dell'infanzia. Un cenno anche sommario a tali attività si è reso necessario per avvicinarsi un minimo alla comprensione degli ostacoli di ordine materiale e culturale che sussistono al loro raggiungimento, e di osservare in che modo la comunità e le insegnanti tentano di superarli, lasciando presagire un esito positivo.

2.6.4 “*Se non avessi avuto paura del maestro non avrei studiato*”

Durante il mio soggiorno a Yene, ho avuto l'opportunità di conversare con diversi giovani alunni ed ex-alunni. Sono venuta così a conoscenza della consuetudine vigente alle scuole elementari di ricorrere alle punizioni corporali per correggere l'indisciplina degli alunni. Di tale

⁶² Cfr. PDEF.

fenomeno, mi ha molto sorpreso il fatto che pur essendo assai diffuso e tollerato, non ne avevo mai sentito parlare. Sulla letteratura a riguardo, Ezémbé spiega che:

il maltrattamento è stato poco trattato nella letteratura e negli studi riguardanti il bambino africano. Ai differenti autori africani e stranieri che avevano presentato una visione idilliaca delle relazioni umane in Africa, sembrava sconveniente parlare di violenza sui bambini in quella che appariva allora come la culla dell'umanità.⁶³

Lo stesso autore afferma in seguito che non è agevole, per problemi metodologici, definire il maltrattamento nelle culture africane. Risulta infatti difficoltoso considerare cattivi trattamenti certe pratiche condannate dalla convenzione internazionale dei diritti del bambino, che sono però ampiamente legittimate all'interno della società nelle quali tale pratica sussiste.

L'intento di questo paragrafo, muovendo da questi presupposti, non si pone assolutamente nell'ottica di un giudizio di qualsivoglia genere sulle punizioni corporali in ambito scolastico, ma mira a delineare solo alcuni aspetti di tale fenomeno, così come emergono dalle testimonianze raccolte. Nell'affrontare questo fenomeno, occorre preliminarmente accennare, seppur brevemente, ad alcune concezioni socio-culturali ad esso sottese. In ambito familiare, "picchiare un bambino che non si comporta bene è normale e fa parte dell'educazione", mi spiega un giovane allievo; questo genere di reazione è presente d'altronde in numerosissime culture. "Quando un bambino sbaglia, bisogna correggerlo", afferma la signora Ndiaye, infermiera. Moussa Ba ricorda che «presso i Wolof del Senegal, la parola educazione e bastone sono designati con lo stesso sostantivo *yar*»; Ezémbé afferma in proposito che «Le punizioni corporali fanno dunque parte

⁶³ F.Ezémbé, *op. cit.*, p.159. In una nota riportata all'interno di questa citazione, l'autore afferma che "questa lacuna è stata colmata da T.Agossou, *Regards d'Afrique sur la maltraitance*, Karthala, Paris, 2000."

dell'educazione normale dei bambini. Esse sono riprese e legittimate dalle autorità amministrative, giudiziarie e scolastiche. I genitori che non lo fanno sono considerati come lassisti, addirittura dimissionari.»⁶⁴

In ambito scolastico, in particolare alle scuole elementari, si ricorre alla punizione corporale per diversi motivi: “se un ragazzo è indisciplinato, o se non ha fatto i compiti”, ma anche “se non ti sei pettinato o non ti sei lavato”. Il ricorso a queste misure è giudicato normale e necessario sia da parte di molti ragazzi che dei loro genitori. Come mi spiega Madame Ndiaye, “a scuola ci sono dei ragazzi che se non hanno paura del maestro non studiano. Comunque adesso lo si fa meno di una volta. Quando andavo a scuola io sì che picchiavano! Ma non me ne lamento; se non avessi avuto paura del maestro, probabilmente non avrei studiato”, afferma con sicurezza. Da uno studio condotto in Senegal,⁶⁵ durato sei anni, risulta che il 36% dei maestri riconosce di utilizzare punizioni corporali per sanzionare i bambini.

Dalle testimonianze da me raccolte, emerge che nella maggior parte dei casi il maestro ricorre a tali punizioni per sanzionare gli alunni che non hanno studiato, ma anche tutta la classe quando disturba e fa rumore. “Visto che è l'unico modo per far ottenere buoni risultati a scuola ai ragazzi, si lascia fare, e non si dice niente. Se gli alunni non studiano e non vanno bene a scuola, i genitori dicono che il maestro si assenta troppo dalla classe per bere il thè con i colleghi”; se la classe è poco numerosa, i genitori si aspettano a maggior ragione che i ragazzi ottengano buoni risultati. Gli insegnanti sembrano essere molto più severi in CM2, la classe terminale del ciclo elementare, in cui le aspettative di promozione sono più forti. “Sono i nostri genitori che dicono al maestro di picchiarci”, esclama un ragazzo in risposta alla mia domanda su cosa dicano i suoi genitori a proposito del maestro che ricorre alle mani. Io stessa in effetti sono stata presente in una occasione in cui il genitore di un ragazzo del *collège* convocato a scuola per

⁶⁴ F. Ezémbé, *op.cit.*, p.165.

⁶⁵ L.Sow, I.Mbaye, J-p.Benais, “Prévention et prophylaxie de la maltraitance au Sénégal”, in *Les Mauvais traitements de mineurs; réalités, caractéristiques, enjeux, réponses*, Séminaire International. AFIREM (Dakar, 18-23 avril 1994), O.Sylla, M.Gueye & R.Collignon eds, 1994.

un comportamento scorretto del figlio, ha esortato con decisione i professori ad “usare il frustino”, qualora la cosa si fosse ripetuta. Ezémbé ricorda comunque che all’interno delle società africane non sono tollerati gli abusi di violenza sui bambini, e che esistono precisi meccanismi di mediazione tradizionale messi in atto onde evitare il conflitto e la punizione, poiché il bambino è comunque considerato come un essere sacro.

Per comprendere più a fondo questo genere di atteggiamento occorre ricondurlo alla concezione tradizionale di educazione. Tale educazione, infatti, non mira solo all’acquisizione di conoscenze, ma anche alla formazione morale del bambino. Tutta la comunità che ruota intorno al fanciullo è autorizzata a prendervi parte⁶⁶, e quindi anche agli insegnanti è domandato un atteggiamento educativo in questo senso. Alcuni genitori inviano i figli a scuola perchè essi vengano educati, più che istruiti. I risultati ottenuti in seguito all’analisi del questionario distribuito a scuola confermano appieno il ruolo educativo e non solo istruttivo conferito alla scuola da parte sia dei genitori (nelle opinioni riportate dagli alunni) che degli alunni stessi. Per dar conto della sensibilità con cui è accolta questa concezione risulta utile riportare alcune espressioni dei ragazzi in merito. “La scuola è una casa educativa”, afferma un alunno; “è una seconda famiglia in cui i professori sono dei genitori e gli alunni come dei fratelli e sorelle”, spiega un altro. “La scuola è la mia seconda famiglia. Dopo il buon Dio, penso che sia la scuola a donarmi una buona educazione”, scrive un altro ancora.

Tornando al discorso delle punizioni corporali, pur essendo accettate e sopportate da alcuni bambini, ad altri creano paura e disagio. Un professore del *collège* mi racconta in proposito l’esperienza di sua figlia. “Mia figlia frequenta la scuola elementare, ma le lezioni che deve imparare a casa sono troppo lunghe e difficili, scritte in un francese troppo complicato per un bambino! Bisogna per forza impararle a memoria, e se un alunno non le sa, viene picchiato. E mia figlia viene picchiata tanto! Il maestro picchia tutti allo stesso modo, ma lei è più piccola, ed è troppo fragile! Infatti non ha più

⁶⁶ Il Moumouni coglie proprio nella partecipazione di tutta la comunità all’educazione del bambino la traduzione dell’importanza che viene attribuita ad essa.

voglia di andare a scuola... La settimana scorsa l'ho trasferita in un altro istituto, però ho lasciato lì la figlia più grande..." Tutti coloro con cui ho dialogato a proposito di questo tema, sia giovani che adulti, hanno tenuto a precisare di essere a conoscenza che in Europa non si ricorre a punizioni corporali in ambito scolastico.

In conclusione, si è scelto di abordare questo tema non solo per tentare una breve analisi degli aspetti di un fenomeno assai presente nella scuola elementare africana, ma per ricordare come anche questa pratica può avere una significativa influenza sulla vita scolastica degli alunni. Da un lato essa può favorirla, incentivando allo studio e migliorando le *performances* dei ragazzi, e dall'altro, può intimorire l'allievo, al punto di demotivarlo profondamente alla frequentazione scolastica e in alcuni casi a favorire l'abbandono. Alcune frasi emerse nei dialoghi avuti con giovani e adulti del villaggio mi hanno permesso anche di capire alcune altre ragioni, oltre a quelle citate da Ezémbé, riportate all'inizio di questo paragrafo, per le quali questo tema sia stato poco affrontato nella letteratura. I giovani con cui ho parlato in proposito mi hanno spiegato che non se ne parla "perché è tabù, non si dice"; perché "è normale, fa parte della nostra educazione", ma anche perché "Davanti ad un *toubab*, ovviamente non si fa!"

2.6.5 *La scuola privata in contesto rurale*

"Mentre a Dakar quelli che frequentano la scuola privata sono in genere ragazzi che a scuola vanno molto bene, qui vengono invece quelli che vanno male e che devono recuperare, per esempio quelli che non hanno superato l'entrata in *sixième*." Con queste parole il professor Ndione mi introduce la sua presentazione della scuola privata di Yene, il Complexe Scolaire Galgui, di cui è direttore insieme alla moglie. Questa struttura, costituita da quattro aule di cui alcune comunicanti, e sprovvista di acqua corrente e di elettricità, di giorno accoglie numerosi studenti del villaggio,

dei quali una buona parte è lì proprio per completare la propria formazione e tentare l'ingresso alla prima classe del *collège* l'anno seguente.

“Alla scuola privata si impara di più perché ci sono meno alunni” argomenta con soddisfazione un adolescente del villaggio che la frequenta. La scuola privata ha tuttavia la sua chiave di successo nella maggiore disciplina richiesta ad alunni e professori. All'interno della scuola gli insegnanti parlano solo in francese, ed agli alunni non è consentito parlare in *wolof* nemmeno nelle pause ricreative. In secondo luogo, la sorveglianza sugli alunni è assai più severa che alla scuola pubblica: in caso di assenza o indisciplina, vengono convocati immediatamente i genitori, e l'alunno non viene accettato in classe se si presenta senza di loro⁶⁷. Agli insegnanti non è consentito partecipare agli scioperi, e in caso di diverse assenze, vengono sanzionati. Altro incentivo allo studio presente alla scuola privata è infine fornito dai costi elevati di iscrizione; alcuni studenti riescono infatti a sostenerli solo grazie all'appoggio economico di un amico occidentale. La scuola privata di Yene fornisce ai ragazzi che la frequentano un corso di karate ed organizza a metà anno scolastico una serata danzante.

In contesto rurale, la frequentazione della scuola privata in molti casi avviene “a singhiozzo”, ovvero in caso di bocciatura alla scuola pubblica, o in seguito all'esito negativo di un esame di passaggio alla classe successiva. Una volta colmate le lacune, i ragazzi tentano infatti di rientrare nella scuola pubblica.

⁶⁷ Nonostante nella scuola pubblica ed in particolare al *collège* siano in vigore le stesse norme riguardo all'indisciplina degli alunni, esse vengono applicate in maniera meno rigida, poiché, come mi spiega il segretario, “non abbiamo abbastanza personale per assicurare una sorveglianza continua e la sostituzione immediata degli insegnanti assenti. Quindi non possiamo pretendere troppo da parte degli alunni e dei genitori.”

2.7. Il Collège d'Enseignement Moyen di Yene

2.7.1 Presentazione

Aperto nell'ottobre 2002 e situato sulla Petit Cote senegalese a circa 45 Km da Dakar, nel dipartimento di Rufisque, il CEM (scuola media) di Yene si affaccia sulla strada principale asfaltata che collega i villaggi della comunità urale, polarizzando le 8 scuole elementari dei villaggi di Yene Guedj, Yene Kao, Yene Todd, Kelle, Ndiangal, Ndoukhoura, Nditakh e Toubab Dialaw. "Ci siamo tanto battuti per avere un *collège* qui !" mi racconta il segretario; prima infatti i ragazzi intenzionati al proseguimento degli studi dopo la scuola elementare dovevano recarsi a Bargny, a circa 10 km. "In molti non potevano andarci, a causa delle spese di trasporto; solitamente ci andava chi aveva un parente in grado di dare ospitalità." In cambio dell'ospitalità i ragazzi aiutavano nelle faccende domestiche e studiavano la sera. Il presidente dell'AERD (Associazione degli alunni di Dialaw), che ha proseguito gli studi a Bargny insieme ad alcuni amici, racconta di averne molto sofferto: si studiava in dieci attorno ad una candela, ed alcuni suoi compagni che avevano pochissimo tempo per studiare a causa dei lavori domestici erano costretti a farlo in spiaggia per avere un po' di spazio e di tempo per loro.

Il CEM esiste dal 2002 con i primi 83 allievi, e occupa i locali della vecchia sede della Comunità Rurale, che nel 2002 ha beneficiato di una nuova locazione. Non essendo stata progettata come scuola, la struttura del *collège* non possiede un cortile sufficientemente grande da raccogliere tutti gli allievi durante le pause per la ricreazione. Essi infatti sostano all'esterno della scuola, ai bordi della strada.

Ai due lati del piccolo cortile centrale cui si accede varcando la porta d'ingresso, sono disposte quattro aule. Ognuna di esse ha una porta in lamiera *bordeaux* e finestre alla veneziana, anch'esse in lamiera. Le finestre non sono munite di vetro; esse vengono pertanto tenute sempre socchiuse per impedire l'entrata dei forti raggi del sole o della sabbia alzata dal vento. Di

conseguenza appena si entra si ha l'impressione che le aule siano molto buie. In alcune classi anche il tetto è in lamiera, e questo contribuisce al surriscaldamento della stanza. In ogni classe c'è una grande lavagna appesa al muro, molto utilizzata per scrivere i testi da ricopiare sul quaderno e per disegnare immagini dei materiali scientifici durante le lezioni di storia naturale. Sotto ad ogni lavagna si trova un secchio con l'acqua, con a bagno le spugne per cancellare. A lato della lavagna, dove il muro fa angolo, si trova la cattedra del professore. Il resto dell'aula è occupato da numerosi banchi, i quali incorporano anche la panca per sedersi. Nessuna delle quattro classi reca affisso al muro materiale didattico come cartine geografiche o cartelloni. Rispetto all'ingresso, due aule scolastiche si trovano sul lato sinistro e le altre due sul lato destro. Al centro è collocato il "blocco amministrativo", che accoglie l'ufficio del direttore (*Principal*), l'ufficio del segretario, il servizio igienico dei professori ed uno sgabuzzino.

Nelle ore libere, gli insegnanti si siedono nell'ufficio del segretario. Qui, oltre alle sedie, due scrivanie, due armadi e un vecchio computer, vi è un fornello per preparare il thè, e, arrotondata in un angolo, la stuoia per le preghiere. "É grazie a me che la scuola ha tutto", mi spiega con orgoglio il segretario; "Ho un amico al Ministero che quando sa che là stanno per eliminare un mobile mi telefona e mi dice: - vieni a prenderti i mobili per il tuo college!-" All'esterno del blocco amministrativo, dietro di esso, si trovano i servizi igienici degli studenti e il pozzo della scuola. Il CEM non dispone infatti di acqua corrente né di rubinetti. A circa 500 mt. dall'edificio scolastico, in un piccolo quartiere di case in costruzione, si trova il terreno sportivo; l'area è delimitata da un muro. Ai due lati dello spiazzo cementato vi sono due canestri; a fianco, un albero. Nonostante le lezioni di educazione fisica vengano svolte regolarmente e senza molte difficoltà, le condizioni di lavoro non sono agevoli. Sul terreno è infatti presente della ghiaia, portata dal vento, il quale spesso soffia con insistenza tale da sollevare i tappeti usati per fare gli esercizi ginnici a terra. Inoltre, il fatto che non vi sia copertura aerea causa la dispersione della voce dell'insegnante. "Per fare educazione fisica ci manca tutto", reclama il professore; "Abbiamo i tappeti, ma mentre

voi in Europa avete un tappeto per ogni allievo, noi qui ne abbiamo uno per cinque allievi !”.

Il *collège* accoglie attualmente 240 alunni, di cui 155 maschi e 85 femmine, di età compresa fra i 12 e i 19 anni, distribuiti in cinque classi : *Sixième A e B, Cinquième, Quatrième, Troisième*. Nonostante le aule siano solo quattro, il *collège* ospita dunque cinque classi scolastiche; una classe di *sixième* si sposta ogni giorno di aula in aula, occupando il posto delle classi che non hanno lezione o che si trovano al terreno sportivo. “Questo all’inizio creava dei problemi”, mi spiega il segretario “i ragazzi erano disorientati con tutti questi cambiamenti; adesso però va meglio, si sono abituati”, conclude. Il *collège* attende di trasferirsi nella nuova sede nel villaggio di Ndiangal, a circa quattro Km. Il trasferimento viene però rimandato da tempo per diversi motivi, che riguardano l’attesa del completamento dei lavori di costruzione, i rapporti con la Comunità Rurale e con i genitori, ed infine questioni politiche.

Il personale insegnante del *collège* è composto attualmente da otto professori, un direttore, un segretario, che svolge anche la funzione di sorvegliante, ed un guardiano. Ogni lunedì, M.me Rokhaya, una signora del villaggio, si occupa volontariamente della pulizia della scuola. All’interno del *collège* è attivo un “*Foyer Scolaire*”, il FOSCO⁶⁸: si tratta di un gruppo di studenti seguito da un professore con funzione di *tutor*, che si occupa di animazione socio-culturale all’interno della struttura scolastica tramite l’organizzazione di rappresentazioni teatrali, la redazione del giornalino della scuola, manifestazioni e concorsi. Nel *collège* è inoltre presente un gruppo di Educazione alla Vita Familiare (Club EVF), composto da studenti e un professore tutor; il gruppo è incaricato di informare e sensibilizzare i giovani sui problemi relativi alla sessualità, alle malattie e all’ambiente⁶⁹. Gli interessi dei genitori degli alunni della scuola sono rappresentati dall’APE, Associazione dei genitori degli alunni, che dovrebbe partecipare sia alla vita scolastica che extra-scolastica, organizzando in quest’ultimo caso attività

⁶⁸ Cfr. paragrafo 4.2.

⁶⁹ Cfr. capitolo 3, paragrafo 1.

culturali che vadano a beneficio della scuola e del villaggio. Il CEM di Yene vanta inoltre la presenza di una “madrina”: si tratta di *M.me Viane*, un’insegnante francese in pensione che da anni si occupa di recuperare materiale scolastico in Francia per donarlo alla scuola, nell’intento di favorire il miglioramento delle condizioni di lavoro sia degli insegnanti che degli alunni.

2.7.2 *Le difficoltà di una struttura scolastica “ristretta”*

Nel *Rapport mondial de suivi sur l’EPT*⁷⁰ viene sottolineato «quanto sia importante che le scuole siano accoglienti per gli allievi. Una buona infrastruttura scolastica è importante perché il processo di insegnamento ed apprendimento sia efficace». A questo proposito, nel CEM di Yene si può osservare come uno dei problemi principali sia rappresentato dalla mancanza di spazio, e come esso in effetti pregiudichi in diversi modi l’attività scolastica influenzando di conseguenza anche l’apprendimento dei ragazzi. Le classi del CEM, oltre ad essere in numero superiore rispetto alle aule disponibili (come accade in molte altre scuole africane), sono assai numerose. Esse risultano così composte:

- *sixième A*, 44 alunni (di cui 26 maschi e 15 femmine) ;
- *sixième B*, 38 alunni (di cui 22 maschi e 16 femmine) ;
- *cinquième*, 68 alunni (di cui 45 maschi e 23 femmine) ;
- *quatrième*, 59 alunni (di cui 43 maschi e 16 femmine) ;
- *troisième*, 34 alunni (di cui 19 maschi e 15 femmine).

Le difficoltà che si presentano nella gestione di classi così numerose sono molteplici. In primo luogo, assicurare il corretto svolgimento delle lezioni quotidiane richiede agli insegnanti un notevole impegno. In secondo

⁷⁰ *Education pour Tous. L’exigence de qualité. Rapport Mondial de suivi sur l’EPT*, UNESCO, Paris, 2004, p.181.

luogo, quando un professore è assente, se non è possibile sostituirlo immediatamente, la classe viene rinviata a casa, poiché il vociare di così tanti alunni reca disturbo alle altre classi che lavorano. Considerata la frequenza dei ritardi e delle assenze dei professori a causa dell'irregolarità dei mezzi di trasporto, degli scioperi e dei corsi di aggiornamento, il monte ore scolastico viene sensibilmente ridotto. In terzo luogo, quando si effettuano le verifiche quadrimestrali (*compositions*), si pone il problema del distanziamento degli alunni, in modo che non possano copiare dai compagni. Questo problema, all'apparenza poco significativo, si rivela invece assai incisivo, in quanto riduce ulteriormente il tempo di attività scolastica. In una riunione dei professori a cui ero presente, nella quale si procedeva alla stesura del calendario delle *compositions*, considerando che avrebbe dovuto esserci un alunno per banco e che per ciascuna verifica sarebbero state dunque occupate almeno due aule, fu deciso che ogni classe avrebbe dovuto restare a casa anche due giorni per consentire alle altre di svolgere le *compositions*. Queste osservazioni permettono di confermare ed approfondire i risultati ottenuti dagli studi condotti a livello scolastico da parte dell'UNESCO, i quali attestano che:

una grande parte del tempo assegnato all'istruzione viene perso a causa dell'assenteismo degli insegnanti e degli alunni, della mancanza di aule, della mancanza di materiale d'apprendimento e dall'allentamento della disciplina. Nonostante un totale di 1000 "ore effettive" di scolarità per anno sia largamente considerato come la norma, rari sono i paesi che la rispettano.⁷¹

Un altro esempio dei limiti imposti dalla scarsità di spazio, ed in particolare dalla mancanza di aule, è dato dall'impossibilità di instaurare all'interno della scuola una biblioteca, od un laboratorio scientifico, nonostante il *collège* disponga di libri ed altro materiale donato dalla

⁷¹ *Education pour tous. L'exigence de qualité. Résumé*, UNESCO, Paris, 2004, p.29.

madrina. L'esiguità spaziale si rivela dunque un fattore rilevante per l'apprendimento non solo da un punto di vista quantitativo, poiché riduce l'attività scolastica, ma anche da un punto di vista qualitativo, poiché ne determina le condizioni.

La necessità di ingrandire la scuola o di trasferirsi in un'altra sede è fortemente sentita dagli allievi, i quali alla domanda: "Pensi che ci sia qualcosa da cambiare o migliorare a scuola?", presente nel questionario distribuito loro nel mese di marzo, l'hanno indicata in grande maggioranza come esigenza prioritaria. Di fronte a questi ostacoli, gli insegnanti e il segretario si adoperano in tanti modi per superarli, e per assicurare il più possibile un buon andamento scolastico. "Oggi stiamo facendo un *devoir surveillé* anche se normalmente il sabato non si va a scuola", mi spiega una mattina il professore di inglese; "poi vado in *troisième* per recuperare le lezioni della settimana scorsa che non ho potuto fare perché ero ad un seminario..." aggiunge.

2.7.3 *L'insegnamento in lingua francese e l'introduzione delle lingue nazionali: elementi del dibattito.*

Oggigiorno è universalmente riconosciuto dagli specialisti dell'educazione che la lingua di istruzione utilizzata nell'insegnamento scolastico svolge un ruolo cruciale nella qualità dell'apprendimento e nella stessa scolarizzazione. In Senegal, come avviene in molti altri Paesi africani, gli insegnamenti nelle scuole di ciclo primario e secondario sono impartiti in lingua francese; la difficoltà connessa all'apprendimento in una lingua così differente da quella materna, è considerata una delle maggiori cause dell'insuccesso e dell'abbandono scolastici. L'apprendimento in lingua straniera nei primi anni della scuola elementare richiede infatti al bambino uno sforzo anormale, in quanto egli deve concentrarsi contemporaneamente sia sul contenuto da apprendere che sul mezzo di apprendimento; ciò comporta un ritardo di tutto il processo di apprendimento, che può

facilmente tradursi, alla fine dell'anno scolastico, in insuccesso. Un ripetuto insuccesso, fatto purtroppo assai frequente, conduce facilmente all'abbandono.

Il processo di apprendimento in una lingua differente da quella materna si rivela difficoltoso anche a causa di altri fattori. Al di fuori delle mura scolastiche il bambino ha raramente l'opportunità di esercitare il francese, poiché tutta la comunità utilizza la lingua madre. Il bambino tenderà dunque a dimenticare rapidamente molto di quello che ha imparato, e l'acquisizione di conoscenze diviene più lunga e faticosa. Da un punto di vista psicologico, rischia inoltre di prodursi un estraniamento da parte del bambino nei confronti della propria lingua e cultura. Si è parlato in proposito di «lacerazione tra due mondi, quello accessibile per il tramite della lingua europea e quello in cui (il bambino) penetra per il tramite di una tradizione orale».⁷² La lingua straniera, riconosciuta dalla scuola, rappresenta il mezzo per accedere alle conoscenze, mentre la lingua materna, relegata in secondo piano, diviene lingua del quotidiano. Questa lacerazione può tradursi inoltre in conflittualità tra le diverse modalità di apprendere il reale. Belloncle afferma che:

l'utilizzo di una lingua straniera come lingua di insegnamento trascina in effetti, ipso facto, ad una svalutazione immediata della cultura di origine poiché questa appare fin dall'inizio del gioco come incapace di fornire il supporto della formazione [...]; ma al di là della lingua, bisogna interrogarsi sul significato dei messaggi veicolati da questa lingua [...] con in particolare l'opposizione costante tra città e campagna e l'assimilazione permanente del progresso al solo progresso tecnico.⁷³

Un altro fattore che pregiudica il corretto ed efficace apprendimento del bambino è costituito inoltre dalla non perfetta padronanza della lingua di insegnamento europea da parte degli stessi insegnanti, che in molti casi non hanno ricevuto una preparazione sufficiente.

⁷² M.L. Paronetto Valier, *op. cit.*, p.209.

⁷³ G.Belloncle, *La question educative en Afrique Noire*, Karthala, Paris, 1984, pp.29-30.

In seguito ad un ampio dibattito svoltosi in seno alle istituzioni internazionali che si occupano di educazione, è stata quindi riconosciuta l'importanza fondamentale dell'utilizzo della lingua materna del bambino o di una delle grandi lingue veicolari africane nel processo di alfabetizzazione durante il ciclo elementare, poiché la loro struttura è assai più vicina agli schemi mentali e alle conoscenze che il ragazzo possiede. Questa disposizione favorirebbe l'apprendimento, riducendo così i tassi di ripetenza ed abbandono; tramite il riconoscimento scolastico, verrebbe inoltre valorizzato il patrimonio culturale locale, che nella lingua materna trova il miglior mezzo di espressione e conservazione. Occorre tuttavia ricordare anche i principali argomenti contrari all'impiego delle lingue locali nelle istituzioni scolastiche. In primo luogo, le lingue africane sembrano ad alcuni inadatte a riflettere i procedimenti logico-astrattivi richiesti dagli apprendimenti matematico-scientifici, poiché esse non contemplano molti termini per indicare concetti di questo genere. In secondo luogo, è stato posto il problema della mancanza di sussidi didattici e del loro costo. Non da ultimo, considerata la numerosità degli idiomi parlati in ogni Paese africano, è stata discussa animatamente la delicata questione tecnica ma anche politica della scelta di quali lingue locali introdurre nelle scuole, in quanto tale scelta avrebbe potuto suscitare risentimenti etnici o incoraggiare separatismi. La complessità del problema viene tuttora riconosciuta dall'UNESCO, che rileva che «i responsabili delle politiche educative devono prendere, a proposito delle lingue, della scolarizzazione e dei programmi scolastici, delle decisioni difficili, per le quali le frontiere tra gli aspetti tecnici e politici è spesso mal definita»⁷⁴. Altrove si specifica che:

la scelta della lingua di istruzione è una scelta della politica dell'educazione che ha una incidenza sul programma di insegnamento, i contenuti e la pedagogia. Occorre stabilire un equilibrio tra la possibilità data alle persone di utilizzare le

⁷⁴ *Education pour tous. L'exigence de qualité, op.cit., p.175.*

lingue locali nell'istruzione e la necessità di fare in modo che esse abbiano accesso alle lingue mondiali.⁷⁵

L'inserimento delle lingue locali nell'insegnamento elementare si è svolto con modalità e tempi differenti in diversi Paesi. Gli studi⁷⁶ condotti in alcuni di essi, hanno dimostrato i significativi vantaggi del bilinguismo in termini di miglioramento dell'apprendimento. Benson⁷⁷ li riassume così: sentirsi a proprio agio nei confronti della scuola e verso gli insegnanti, incremento della capacità di mettere alla prova le proprie conoscenze, partecipazione al processo di apprendimento, avere il coraggio di porre delle domande. Gli studi hanno indicato anche che i costi supplementari richiesti dall'insegnamento della lingua locale sono compensati dalla diminuzione dei tassi di ripetenza ed abbandono. Il Moumouni afferma in proposito che:

in questo campo l'esperienza dei Paesi africani ex-colonie britanniche [...] dimostra non solo la possibilità oggettiva dell'utilizzazione di una lingua africana come lingua veicolare dell'insegnamento, ma anche le immense possibilità di conoscenza e sviluppo culturale (accelerazione dell'alfabetizzazione e della scolarizzazione, arricchimento delle lingue, sorgere di una letteratura scritta in vari campi, ecc.) che sono legate a tale scelta.⁷⁸

Per quanto riguarda il Senegal⁷⁹, con un decreto del 1972 sono state riconosciute sei lingue nazionali senegalesi⁸⁰ che dovrebbero essere

⁷⁵ *Education pour tous. L'exigence de qualité, Résumé, op.cit.*, p.31.

⁷⁶ Cfr., *Education pour tous. L'exigence de qualité, op.cit.*, p.175 e seguenti.

⁷⁷ C.Benson, 2004. *The importance of mother tongue-based schooling for educational quality*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005* in *Education pour tous. L'exigence de qualité, op. cit.*, p.175.

⁷⁸ A. Moumouni, *op.cit.*, p.308.

⁷⁹ Per un approfondimento, cfr. O. Felgine, "La politique des langues nationales au Sénégal", Thèse de doctorat 3^{ème} cycle, Bordeaux I /IEP/CEAN.

⁸⁰ Tali lingue sono: il Wolof, lingua materna del 40% della popolazione, il Peul o Pular (parlata dal 18% della popolazione), il Serere (16%), il Diola (9%), il

insegnate unitamente al francese nelle scuole elementari, ognuna a seconda della regione in cui sia predominante. Occorre ricordare che la stessa codificazione della lingua *wolof*, compresa dall'80% della popolazione, è assai recente; essa è stata effettuata con un decreto risalente al maggio 1971, emanato per volontà dell'allora capo di stato Leopold Sedar Senghor, che si avvale dell'aiuto dei numerosi linguisti dell'IFAN (Istituto Fondamentale dell'Africa Nera) e del CLAD (Centro di Linguistica Applicata di Dakar). Le regole ortografiche e di codificazione della lingua *wolof* in caratteri latini sono state stabilite con il decreto 75-1026 del 1975. Nonostante negli anni Novanta si sia giunti a rendere formalmente obbligatorio l'insegnamento delle lingue nazionali nelle scuola primaria, nel *Programma di Sviluppo dell'Educazione e della Formazione* del 2002 del Ministero dell'Educazione senegalese si legge che:

la volontà del Senegal di fare delle sue lingue locali dei medium di insegnamento e i veicoli di una cultura diversificata e aperta sull'esterno è stata finora limitata o contraddetta da numerosi vincoli dei quali i principali sono la non padronanza della carta linguistica e la natura provvisoria e incompleta delle sperimentazioni.⁸¹

Nello stesso programma si attesta che l'introduzione del programma pilota era prevista per il 2001-2003; essa riguardava i primi due livelli della scuola elementare (CI, CP), in un campione limitato a 165 classi, onde consentire la contemporanea messa a punto degli strumenti necessari al progetto, quali la formulazione di una pedagogia idonea, la formazione di insegnanti ed ispettori, la preparazione di supporti scritti e l'adozione di un

Malinké (6%), e il Soninké o Sarakolé (6%). Occorre ricordare che in Senegal vengono parlate da etnie poco numerose altre sei lingue, oltre a quelle citate.

⁸¹ République du Sénégal, Ministère de l'Education, Ministère de l'Education Prescolaire et de la Case de tout-petits, Ministère de la Formation Professionnelle Publique et Privée de l'Alphabetisation et de Langues Nationales, *Programme de développement de l'éducation et de la formation (Education pour tous) (PDEF/EPT) décembre 2002*, p.25.

dispositivo di valutazione. Per il 2004-2007 è contemplata «una fase di consolidamento, di estensione e dinamizzazione del dispositivo sperimentale»,⁸² attraverso l'allargamento del curriculum agli altri livelli delle elementari nelle scuole pilota (quindi estensione alle classi di CE1, CE2, CM1, CM2) ed introduzione del curriculum in altre scuole del Paese nel primo e secondo livello (CI, CP).

2.7.4 *Interrogativi ed osservazioni sul campo*

Per quali motivi è così difficile imparare il francese a scuola ? In che misura la scarsa conoscenza del francese ostacola il percorso scolastico? Perché al di fuori dell'edificio scolastico le possibilità di parlare francese sono così rare? E ancora: quali mezzi possono facilitare l'acquisizione di una lingua straniera? Rispondere a tali questioni si rivela necessario ai fini di una analisi e comprensione più approfondita di un problema centrale all'interno del sistema scolastico senegalese. Per quanto riguarda la prima questione, per comprendere meglio le difficoltà relative ad un insegnamento scolastico impartito in lingua straniera di fronte alle quali può trovarsi un bambino durante le scuole elementari, oltre a quelle citate nel paragrafo precedente, occorre preliminarmente accennare alcuni aspetti che differenziano in modo significativo la lingua francese, neolatina, dalle lingue africane, in questo caso dal *wolof*.

Il carattere orale della lingua *wolof* fa sì che sia il contesto in cui viene espressa la frase e le conoscenze condivise dagli interlocutori a determinarne la costruzione. Il concetto di tempo verbale, ad esempio, non è espresso dal verbo, che rimane invariabile; l'azione infatti non può essere considerata a sé stante, ma sono i modi in cui essa si riflette sul soggetto che la compie a conferirle senso, determinandone le caratteristiche di compiutezza o incompiutezza, consuetudine o meno. Sono dunque i pronomi personali che indicano modo, aspetto e tempo del verbo. In *wolof* non esiste

⁸² *Ibidem*, p.70.

il genere, né per gli articoli, né per i pronomi; molti articoli indeterminativi si differenziano in relazione al tipo di nome a cui si riferiscono: nomi di alberi, di liquidi, di parentela... Si tratta dunque di differenze sostanziali rispetto alla struttura della lingua francese.

Durante la mia permanenza al *collège* ho potuto notare che anche a livello scolastico medio, in cui gli studenti dovrebbero aver raggiunto una buona padronanza della lingua⁸³, in realtà persistono profonde lacune. Oltre al fatto che più del 90% delle prove di dettato sono insufficienti, nell'esame dei compiti svolti in classe si nota da parte dei ragazzi una vera e propria incomprensione non solo di tipo ortografico, ma anche sintattico e semantico. Gli alunni sono coscienti delle loro carenze relative alla conoscenza del francese, e nei questionari hanno espresso in molti il desiderio di sottoporsi a prove ulteriori di dettato, per migliorare il loro rendimento.

Oltre alla difficoltà iniziale rappresentata dalla differente strutturazione della lingua francese rispetto a quella materna del bambino, altri fattori che possono ostacolare l'apprendimento di questa lingua soprattutto durante la scuola elementare, sono la non perfetta padronanza e conoscenza della lingua da parte degli stessi insegnanti, e il fatto che essi ricorrono troppo spesso all'utilizzo della lingua locale. Quest'ultimo fattore è quello che viene citato più frequentemente da alcuni genitori e da alcuni alunni stessi come carenza dell'insegnamento scolastico; a prova di ciò, viene operato il confronto con la scuola privata, la cui efficacia risiederebbe proprio nel fatto che in essa gli insegnanti non ricorrono mai all'uso del *wolof*, e ai ragazzi non sia permesso parlarlo, nemmeno nelle pause ricreative. Al contempo, un insegnante molto esigente, che richiede una espressione corretta ai suoi allievi nel caso in cui facciano interventi orali in classe, può inibire il tentativo di porre delle domande soprattutto ai più "deboli"; è il caso di un bambino che mi ha detto di non avere più il coraggio

⁸³ In BRED, Banque Mondial, ISU, *Scolarisation primaire universelle. Un objectif pour tous Document statistique MINEDAF VIII*, 2002 si considera che dopo sei anni di scolarizzazione di adeguata qualità, dovrebbe essere assicurata una alfabetizzazione irreversibile.

di intervenire in classe per porre domande, per la paura di essere immediatamente interrotto e biasimato a causa della sua incertezza espressiva. Queste considerazioni, pur estremizzando i termini della questione, rendono conto della complessità del problema, e di come sia delicato l'intreccio tra pratica pedagogica quotidiana e le esigenze di un insegnamento efficace.

Un'altra causa del rallentamento dell'acquisizione del francese è rappresentata dalle lunghe interruzioni delle attività scolastiche durante le vacanze estive e natalizie, durante le quali tale lingua non viene esercitata. Un'ulteriore fattore determinante la difficoltà di apprendere in lingua diversa da quella materna è la frequente mancanza di lettura da parte degli studenti: è noto infatti come la lettura di libri arricchisca il lessico, fissandolo durevolmente nella mente del bambino. Nella sintesi del *Rapport Mondial de Suivi sur l'EPT 2005* si afferma che «la lettura deve essere considerata come un ambito prioritario degli sforzi volti a migliorare la qualità dell'educazione di base, particolarmente nei casi degli studenti di zone sfavorite».⁸⁴ Disporre di una biblioteca nella scuola si rivelerebbe pertanto come un fattore decisamente positivo a tal riguardo ed assai auspicabile. Nella comunità rurale di Yene, la sola biblioteca funzionante si trova a Toubab Dialaw, in una struttura all'interno del perimetro della scuola elementare. Costruita nel 1994, essa è entrata in funzione solo nel 2003, a causa di problemi tecnici; contiene circa 1500 libri, ed è attualmente gestita da una signora del villaggio che volontariamente la tiene aperta qualche giorno alla settimana. La possibilità per gli studenti degli altri villaggi di recarvisi è dunque limitata.

Il *collège* di Yene, essendo in possesso di diversi libri donati dalla madrina, ha in progetto da tempo l'allestimento di una biblioteca al proprio interno. L'ostacolo principale alla realizzazione del progetto è rappresentato dalla mancanza di spazio, di materiale di supporto (mensole e/o scaffali), e, come a Toubab Dialaw, di personale che se ne occupi continuamente.

⁸⁴ *Education pour tous, L'exigence de qualité, Résumé*, UNESCO, Paris, 2004, p.3.

Un ultimo aspetto che testimonia delle difficoltà dell'apprendimento del francese è costituito dal fatto che “molti ragazzi sanno scrivere bene in francese ma non riescono a parlarlo”. Questo fenomeno, menzionatomi più di una volta da anziani abitanti del villaggio, trae origine in buona parte dalla mancanza di esercizio orale, di conversazione. Nel contesto scolastico, ho potuto osservare che durante le lezioni vengono svolte assai di rado interrogazioni orali complete. Questa prassi, ricalcata sul modello francese, è dovuta probabilmente anche all'impossibilità oggettiva di attuazione causata dalla numerosità degli alunni. A questo proposito è interessante citare invece i positivi risultati ottenuti da un gruppo di teatro creato all'interno di una scuola elementare. “Ho potuto constatare che al termine delle pratiche teatrali i giovani avevano un'attitudine più costruttiva e un interesse maggiore per il francese e per la lettura. Questo mi è stato confermato poi dagli stessi insegnanti di francese”, afferma il conduttore del corso di teatro.

Per quanto riguarda la seconda questione annunciata all'inizio del paragrafo, si può affermare che la scarsa conoscenza del francese ostacola il percorso scolastico in modo determinante, manifestando la sua gravità soprattutto alla fine del ciclo elementare, poiché gli allievi che riescono a superare il test di entrata in *sixième* sono davvero poco numerosi. In quel momento, per molti ragazzi la scarsa conoscenza del francese si trasforma in impossibilità definitiva di proseguire il percorso scolastico, vuoi per demotivazione, vuoi per senso di inettitudine allo studio.

Nel contesto extra-scolastico, ancora più scarse sono le possibilità per un giovane studente di conversare in francese. Per quali ragioni? A questa terza questione risponde il fatto che oltre a non essere una lingua usata dalla popolazione per comunicare, in contesto rurale essa è compresa da pochi⁸⁵; tra di essi, la schiacciante maggioranza è costituita da uomini. All'interno di un nucleo familiare rurale, dunque, è spesso solo il padre colui che potrebbe eventualmente affiancare il figlio o la figlia nello studio; tuttavia, tali occasioni sono poco frequenti poiché è proprio il padre colui che

⁸⁵ Da un questionario elaborato a cura del Polo Regionale di Formazione di Dakar nel 2004, risulta che in zona urbana i ragazzi che a casa parlano frequentemente il francese sono il 18%; in zona rurale la percentuale scende al 3%.

generalmente trascorre più tempo all'esterno del nucleo familiare, per motivi lavorativi o di altro genere.

Non da ultimo, occorre ricordare che la lingua francese rappresenta un preciso universo culturale e simbolico, quello connesso all'Occidente, verso il quale l'africano nutre forti sentimenti spesso in contraddizione tra loro. Da un lato, essere in grado di maneggiare la lingua francese significa aprirsi all'Occidente e compiere un passo verso la modernità; in una società in cui moltissimi giovani sognano di andare in Europa, la padronanza della lingua francese si configura dunque come un bagaglio culturale dotato di un forte potere simbolico. Dall'altro lato, tale lingua rappresenta l'antico colonizzatore e l'odierno "nababbo": una figura carica di valenze negative, portatrice di valori in forte contraddizione con quelli africani tradizionali. Possiamo cogliere una sfumatura di questo secondo atteggiamento nella frase espressa da un'alunna del *collège*: "se provo a parlare francese a casa, mi prendono in giro!". L. Del Cornò sostiene in merito che «chi continua (la scuola) evita spesso di usare il francese nella vita quotidiana per paura che i propri sbagli lo rendano ridicolo o che il proprio ambiente lo giudichi vanitoso o per la difficoltà a essere capito».⁸⁶

La fruizione di mass media in francese nella comunità rurale è limitata, poiché ad esempio non esistono rivenditori di giornali e di libri, e per procurarseli occorre recarsi a Rufisque, a circa venti km. In compenso, molte famiglie posseggono la televisione, ed hanno la possibilità di seguire telegiornali e telenovele in francese. Che la mancanza di occasioni per esercitare la lingua straniera nel contesto quotidiano si riveli determinante per la solida acquisizione o meno di tale lingua è dimostrato infine dalla numerosità di casi incontrati di persone, soprattutto donne, che una volta terminata la frequentazione della scuola, pur mantenendo capacità di comprensione nei confronti della lingua straniera, ha perso quelle di espressione.

Ancora una volta il contesto extrascolastico fa dunque sentire il suo peso e la sua influenza nei confronti della scuola, e la questione linguistica,

⁸⁶ L. Del Cornò, *Esperienze pedagogiche in Africa*, Il puntoEmme/Emme Edizioni, Milano, 1976, p.38

che a livello teorico si presenta difficile da risolvere, per le implicazioni e sfaccettature pedagogiche, politiche e materiali connesse, si rivela tale e quale anche in un micro-contesto come quello di un *collège* in una comunità rurale. Allo stesso tempo, però, proprio questo micro-contesto è in grado di suggerire stimoli interessanti per tentare di dipanare la matassa del problema e risolverlo in qualche modo. Il corso di teatro di cui accennato in precedenza, ad esempio, permette di sposare armoniosamente l'elemento esterno, il francese, con elementi culturali tradizionali, quali l'oralità, la drammatizzazione, e contenuti più vicini alla cultura africana. In questo modo l'utilizzo della lingua esterna, fondandosi su basi nuove, acquista anche un nuovo significato. Un secondo esempio è costituito dai corsi estivi tra pari, organizzati dall'associazione di studenti AERD;⁸⁷ tali corsi, che riempiono il vuoto lasciato dalla scuola durante le vacanze estive permettono agli allievi di entrare veramente in possesso delle conoscenze acquisite a scuola e di farle fruttare, mettendole a disposizione dei coetanei.

2.7.5. *Essere insegnanti: aspetti e problemi*

Nel 1972 Moumouni affermava che:

la categoria insegnante, attualmente una delle più derelitte e meno considerate sul piano della gerarchia amministrativa in Africa Nera, dovrà essere rivalorizzata: questa è la condizione non solo per mettere fine alla costante evasione degli insegnanti verso posti amministrativi o politici meglio retribuiti (capi circoscrizione, consiglieri tecnici o addetti nei gabinetti ministeriali, deputati, ecc.), ma anche per assicurare un reclutamento di qualità in futuro.⁸⁸

⁸⁷ Cfr, paragrafo 4.3.

⁸⁸ A. Moumouni, *op. cit.*, p.195.

Oggigiorno, i termini della questione rimangono sostanzialmente invariati. Gli insegnanti sono ora considerati dalla comunità internazionale un fattore chiave per il miglioramento della qualità dell'istruzione, e rappresentano l'investimento più importante nel budget per l'educazione; un aumento degli stipendi non sarebbe possibile se non a condizione di sacrificare altre risorse scolastiche importanti.⁸⁹ Tuttavia,

nei paesi in via di sviluppo, le entrate degli insegnanti sono spesso insufficienti per assicurare loro un livello di vita adatto [...] i loro salari possono essere troppo deboli per permettere loro di concentrarsi pienamente sui loro obblighi professionali, cosa che può favorire l'assenteismo se gli insegnanti sono condotti a ricercare delle fonti di guadagno complementari.⁹⁰

Questo fattore influisce inoltre notevolmente sulla motivazione ed entusiasmo al lavoro degli insegnanti.

In Senegal attualmente gli insegnanti sono raggruppati in diverse categorie che danno luogo ad una differente retribuzione. Al vertice si trovano gli "agenti funzionari", (*les fonctionnaires*): la legge n° 61-33 del 15 giugno 1961 fissa il loro statuto generale. Molti funzionari possiedono un diploma universitario, hanno superato un concorso e svolto uno o due anni di formazione pedagogica; altri, dopo il baccalaureato (l'equivalente della nostra maturità) hanno frequentato la Scuola Normale Superiore. Questa categoria di insegnanti percepisce il miglior stipendio e beneficia di contributi per la residenza, il trasporto, le spese mediche, la famiglia a carico. Una seconda categoria è costituita dai *Vacataires*: si tratta di

⁸⁹ Tuttavia, "sulla durata, gli stipendi degli insegnanti hanno teso a diminuire in rapporto a quelli di gruppi paragonabili. Nei paesi in via di sviluppo, la media degli stipendi degli insegnanti della primaria era nel 1975 oltre sei volte più elevata che il PIB per abitante, ma nel 2000 questo rapporto è stato ridotto di circa la metà. Questa tendenza è particolarmente marcata in Africa francofona, dove il rapporto è sceso a circa un terzo del suo antico livello." *Education pour tous. L'exigence de qualité. Résumé*, UNESCO, Paris, 2004, p.32.

⁹⁰ *Education pour tous. L'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*, UNESCO, Paris, 2004, pp.185-6.

insegnanti delle scuole medie secondarie, titolari di un diploma universitario, che percepiscono una remunerazione⁹¹ oraria di 1 506 FCFA (2,29 euro) per un massimo settimanale di 20 ore di lavoro. Il decreto n° 0005558MEN/MDCEBLN del 15 giugno 1995, riguardante la creazione del Progetto dei “volontari dell’educazione”, fissa le condizioni di selezione, formazione e presa in carico dei volontari dell’educazione nel settore formale dell’educazione di base. I “volontari dell’educazione” (*les volontaires*) percepiscono una borsa mensile di 60 000 FCFA (91,60 euro). Nel *Programma di Sviluppo dell’Educazione e della Formazione* del Ministero dell’Educazione senegalese si legge a questo proposito che il reclutamento di “volontari dell’educazione”, unito ad altre misure scolastiche, ha permesso ai poteri pubblici di ridurre i costi salariali unitari per alunno in valore reale, e quindi di accrescere il numero di insegnanti e di alzare il tasso lordo di scolarizzazione. Nel 1996, i “volontari”, che rappresentavano il 20% degli insegnanti, erano all’origine di solo il 9% dei costi salariali.

Dopo due anni di insegnamento, durante i quali i *vacataires* e i volontari completano direttamente sul campo la loro formazione, essi divengono rispettivamente *professeurs contractuels* (professori contrattuali) o *maitres contractuels* (maestri contrattuali). I primi percepiscono una remunerazione mensile in funzione del loro livello accademico, che va da un minimo di 102 773 FCFA (156,90 euro) se possiedono il diploma di maturità (*baccalaureat*), ad un massimo di 137 966 FCFA (210,64 euro) nel caso in cui possiedano una laurea. I maestri contrattuali beneficiano invece di un salario diverso in funzione della loro categoria di classificazione, che va da un minimo di 88 567 FCFA (135,21 euro) fino ad un massimo di 92 745 FCFA (141,18 euro). Ogni anno, lo stato nomina tra gli insegnanti contrattuali, quelli che divengono funzionari; questa nomina, assai ambita

⁹¹ Dati relativi al 2004/2005 riportati nel documento “Le droit à la rémunération”, reperibile sul sito del Ministero dell’Educazione del Senegal, <www.education.gouv.sn>

per i numerosi vantaggi a cui dà luogo, viene concessa solo ad una stretta minoranza degli insegnanti.

Questa differenziazione degli insegnanti in categorie, in parte introdotta, come abbiamo visto, con lo scopo di aumentare il numero di insegnanti e innalzare il tasso di scolarizzazione, crea però non pochi imbarazzi tra gli insegnanti. Le parole del direttore del *collège* di Yene esprimono molto efficacemente questa situazione: “Quando vedo questi giovani professori, con il mio stesso diploma, che lavorano tutto il giorno come me e guadagnano la metà, mi fa male al cuore !”

La delicatezza della questione viene riconosciuta anche nel *Rapporto Mondiale sull'Educazione per tutti*, che mette in dubbio la vitalità a lungo termine della politica che fa coesistere due gruppi di insegnanti a statuto apertamente ineguale, affermando che «se tali misure possono rendere più abbordabile l'universalizzazione dell'educazione, esse compromettono gravemente la qualità dell'educazione danneggiando il morale degli insegnanti».⁹² Ricordiamo a questo proposito che gli insegnanti *volontaires* e *vacataires* vengono solitamente inviati a svolgere i primi anni di lavoro nelle zone rurali, spesso assai disagiate, dove maggiore è la richiesta di scolarizzazione. Avendo ricevuto una formazione non sempre completa, tali insegnanti si trovano dunque ad affrontare numerose difficoltà, legate non solo all'inesperienza ma anche alla difficile realtà nella quale si trovano ad operare.

Gli insegnanti non sono per nulla soddisfatti di questa situazione; a dimostrarlo sono i numerosi scioperi, che talvolta si protraggono per più giorni, ottenendo un'adesione massiccia. Diverse sono le richieste del corpo insegnante; basterà ricordare in questa sede che «la piattaforma rivendicativa si articola principalmente sull'aumento dell'indennità dell'insegnamento dal 35 al 50% e la sua estensione ai corpi emergenti (volontari e maestri contrattuali) e su un aumento dell'indennità di alloggio».⁹³ Lo sciopero in

⁹² Education pour tous. L'exigence de qualité, *op. cit.*, p.191.

⁹³ “La balle dans le camp du gouvernement” Le Journal, 18 mars 2005, p.3.

questo contesto ha un impatto importante anche in rapporto ad altri fattori: in un articolo di *Le Quotidien*, si legge che:

fra tutte le difficoltà, lo sciopero è senza dubbio quella più importuna [...] soprattutto sulla percezione che i genitori degli alunni hanno della scuola, particolarmente nelle zone sfavorite, dove essi troveranno molto più interessante mandare i loro bambini ad imparare un mestiere piuttosto che mantenerli a scuola dalla quale essi rientrano sempre dicendo che “i nostri maestri sono in sciopero.”⁹⁴

Nei mesi passati al *collège* di Yene, ho potuto constatare la veridicità degli aspetti sopracitati legati alla professione insegnante, grazie alle conversazioni avute con i professori. La demotivazione per questo lavoro trova espressione nella dichiarazione di molti insegnanti di voler abbandonare l'insegnamento; alcuni di loro hanno già ben chiaro quale altra professione più remunerata e gratificante potrebbero svolgere, e sono già orientati verso di essa. Altri insegnanti invece integrano il lavoro a scuola con ripetizioni private e l'insegnamento nella scuola privata o con altre attività. Il direttore della scuola di Toubab Dialaw mi racconta invece che uno dei loro insegnanti, come altri suoi colleghi, è emigrato in Europa, dove anche un guadagno modesto è più elevato di quello percepito a scuola. Il malcontento per questa situazione si è concretizzato anche qui con la partecipazione di tutti gli insegnanti agli scioperi dei mesi di febbraio e marzo. Il problema dell'alloggio, una delle principali rivendicazioni degli scioperi, riguarda diversi insegnanti del *collège*, i quali, provenendo da altri paesi o città mi hanno detto di avere avuto in effetti qualche piccolo problema di integrazione con il villaggio. Fortunatamente, quando si tratta di risolvere questa difficoltà entra in gioco la solidarietà senegalese dei colleghi di lavoro autoctoni.

⁹⁴ “Pour une paix sociale a l'école”, *le Quotidien*, 17 mars 2005, p.9.

Da un punto di vista didattico, la difficoltà maggiormente percepita dagli insegnanti è quella relativa all'indisciplina dei ragazzi, i quali sovente arrivano in ritardo a scuola, e spesso non eseguono i compiti a casa. Ricordiamo a questo proposito che la possibilità di avere tempo disponibile per svolgere i compiti a casa rappresenta uno dei fattori determinanti la qualità dell'educazione. Il fenomeno sopracitato viene in molti casi correlato dagli insegnanti con l'atteggiamento di disinteresse o incomprensione dei genitori nei confronti della scuola. Come accennato precedentemente, per molti genitori in primo luogo "la scuola è affare dei ragazzi"; in secondo luogo, molti genitori non sono andati a scuola e sono analfabeti; di conseguenza, "Quando vedono che il figlio apre il libro, per loro sta già studiando!". Un'altra importante causa della mancanza di studio a casa dei ragazzi è dovuta al fatto che essi, in particolare le ragazze, una volta rientrati dalla scuola, devono occuparsi delle faccende domestiche, o aiutare i genitori nei lavori quotidiani. Le risposte fornite dai ragazzi nei questionari distribuiti a scuola confermano appieno queste tendenze: la maggior parte degli alunni svolge i compiti da solo, molti genitori sono analfabeti, ed infine, la maggior parte degli studenti, una volta rientrata a casa, si dedica allo sport, se si tratta di ragazzi, o alle faccende domestiche, se si tratta di ragazze. Spetta dunque agli insegnanti anche una funzione di educazione, di stimolazione, di svolgimento parziale anche del ruolo di genitore. La contromisura più utilizzata dagli insegnanti di fronte all'indisciplina, all'arrivo in ritardo a scuola o al non svolgimento dei compiti a casa consiste nel non permettere ai ragazzi ritardatari o poco studiosi di entrare in classe a seguire la lezione. Più di una volta sono stata presente in queste occasioni, e sembrava in effetti che questa sanzione fosse per i ragazzi più spiacevole rispetto a quella, per esempio, di ricevere un brutto voto. Tale sanzione è inoltre più visibile anche all'esterno, da parte dei genitori e della comunità.

Capitolo Terzo

DAL CONTESTO ALLE DINAMICHE

3.1. Progettazione didattica e non solo: la *Liason CM2- sixième*

Nel caldo pomeriggio del 7 febbraio 2005, si sono riuniti in un'aula del *collège* di Yene i professori delle materie scientifiche del *collège* e gli insegnanti delle medesime discipline delle scuole elementari della comunità rurale, per fare il punto sulle difficoltà degli alunni nel passaggio dall'ultima classe del ciclo elementare (CM2) alla prima classe del *collège* (*sixième*), soprattutto per quanto riguarda lo studio della matematica. Questo problema riguarda infatti tutte le scuole senegalesi di tale livello, ed è stato riconosciuto come causa di ritardi nell'apprendimento, e talvolta, di ripetenze. In diverse sezioni del PDEF il rafforzamento dell'apprendimento della matematica risulta essere un obiettivo importante da conseguire in vista del miglioramento della qualità dell'educazione e di una più ampia possibilità di accesso all'insegnamento secondario.

Il professore di matematica del *collège*, dopo aver distribuito ai colleghi i risultati di questionari redatti dal Polo Regionale di Dakar per avere uno sguardo d'insieme sulle diverse situazioni di apprendimento in ambito rurale ed urbano, ha suggerito di attuare uno studio comparativo dei programmi di matematica del CM2 e della *sixième*, in modo da dividerne obiettivi, strutturazione e finalità, individuando continuità e fratture. La discussione si è aperta con gli interventi di tutti i docenti, che hanno espresso ognuno le proprie constatazioni riguardo alle lacune dei ragazzi nell'ambito della matematica; si è discusso di come si potrebbe operare una integrazione migliore delle conoscenze dispensate nei due livelli scolastici in modo da

consentire all'alunno di passare alla classe successiva senza brusche fratture, inerenti ad un modo totalmente nuovo e diverso di affrontare le questioni matematiche. Tale drastico cambiamento, rischia infatti non solo di bloccare l'alunno nell'apprendimento, ma di indurlo ad una visualizzazione negativa del nuovo professore, che insegna le cose in modo del tutto diverso al maestro elementare. I docenti del *collège* hanno inoltre consigliato ai colleghi delle elementari di non attardarsi sulle nozioni matematiche che non verranno richieste nei test di entrata in *sixième*. In seguito, entrando nel vivo di precise nozioni matematiche quali le altezze dei triangoli e i diversi modi di impostare un'equazione, tutti gli insegnanti si sono decisamente animati e appassionati. In conclusione, dopo aver concordato l'effettiva necessità di proseguire i lavori, è stato operato un preventivo delle azioni da intraprendere, quali nuovi incontri tra docenti, visite di classe e simili. È stata inoltre redatta una stima delle spese da sostenere per queste attività, sia di materiale scolastico che di trasporto; nell'ambito dell'esecuzione del PDEF tali attività possono infatti essere sostenute anche economicamente dal Ministero dell'Educazione.

Gli insegnanti, dopo aver superato il timore di sentirsi accusare del proprio operato in ambito scolastico, si sono dimostrati decisamente entusiasti dell'incontro. Inizialmente, essi hanno potuto infatti scambiarsi notizie sulle rispettive scuole e sui non sempre facili rapporti tra la scuola ed il villaggio, hanno avuto modo di conoscersi e di condividere le passioni per la materia che insegnano e gli ostacoli che incontrano. Soprattutto gli insegnanti più giovani erano assai desiderosi di rivedersi presto: si sono scambiati i numeri di telefono e calorose strette di mano.

L'occasione di un incontro didattico fra docenti per migliorare la qualità dell'educazione degli alunni, e cercare di favorirne il percorso di studi, obiettivi previsti dal PDEF, si è dunque rivelata essere qualcosa di ben più importante: un'occasione di incontro e scambio di conoscenze ed informazioni, un momento di condivisione delle difficoltà della professione insegnante, sia all'interno della classe che nei rapporti con l'esterno, ed un'opportunità di stimolo, motivazione, progettualità e collaborazione.

Considerata l'importanza attribuita alla motivazione degli insegnanti e alla valorizzazione del loro professione come fattori determinanti per migliorare la qualità dell'educazione, possiamo affermare che in questo caso esse hanno preso corpo con forza e spontaneamente in occasione di un "banale" incontro didattico tra docenti. In ambito rurale, infatti, dove le distanze territoriali sono maggiori ed essere insegnanti diviene più impegnativo sia per difficoltà scolastiche che extrascolastiche, un incontro con i colleghi, il confronto e la progettazione insieme ad essi assumono un nuovo, diverso e pregnante significato.

3.2. La scuola al centro dei progetti e della cooperazione: una relazione complessa

In molti Paesi "in via di sviluppo", la scuola è oggi un luogo privilegiato di collaborazione con ONG e partenariati locali ma soprattutto stranieri. Da decenni al centro dell'attenzione di molti organismi internazionali, le istituzioni scolastiche si prestano assai bene come terreno di azione per gli interventi di sviluppo, intesi come costruzione di strutture, attività di sensibilizzazione sulle malattie e l'ambiente, luogo beneficiario di doni e investimenti economici. In Senegal, come in molti altri Paesi, il governo e il Ministero dell'Educazione stessi spingono nelle direzione di ricerca di partenariati da parte delle istituzioni scolastiche per far fronte alle condizioni di ristrettezza economica, mancanza di materiale e strutture, e per venire incontro alle esigenze di aumento di alfabetizzazione strumentale e funzionale richieste dalla comunità internazionale.

Le ragioni per le quali diverse ONG, associazioni e singoli benefattori europei o americani decidono ad esempio di aiutare una scuola in un villaggio in Senegal, risiedono in buona parte nella considerazione che un intervento nella scuola non si limiti solo all'ambito ristretto delle mura scolastiche, ma si rifletta e vada a beneficio di tutta la comunità del villaggio.

Tale considerazione è sostenuta sia in riferimento ad interventi di tipo materiale, come la costruzione di una nuova scuola o la donazione di materiale, sia a proposito di interventi finalizzati alla diffusione di conoscenze, come quelli di sensibilizzazione, che, rivolgendosi ai giovani scolari, si presume si estendano poi anche ai loro coetanei che non frequentano la scuola, e alle generazioni future.

Indagando un po' più in profondità, salta facilmente all'occhio che in molti casi l'aiuto rivolto alla scuola piuttosto che ad altri progetti o settori di intervento (come la prevenzione di malattie tipicamente africane come la malaria e il colera) è dovuto anche al fatto che nell'immaginario occidentale la scuola rappresenta qualcosa di estremamente importante e fondamentale, e che nel contesto socio-economico-culturale africano, regolato da logiche assai differenti da quelle occidentali, essa rappresenta una delle poche cose in cui l'occidentale si trova a suo agio e riconosce qualcosa di sé. Lo stesso può dirsi a proposito di alcuni interventi specifici, per esempio le attività di sensibilizzazione all'HIV/AIDS. Ferma restando la fondamentale importanza di tali attività per la diffusione di conoscenze sanitarie in grado di impedire e prevenire la propagazione di tale malattia, non in tutti i Paesi africani l'AIDS è una priorità come spesso viene affermato dai mezzi di comunicazione di massa.¹ “Si parla tanto dell'AIDS, ma il vero problema che c'è qui e di cui nessuno parla è la malaria, che ogni anno uccide tantissime persone e bambini. Durante l'*hivernage* è un vero disastro. Eppure la malaria sarebbe più facile da contenere: basterebbe avere delle zanzariere sotto cui dormire la notte e salubrificare certe zone. Cittadine come Kaolack o Rufisque sono davvero insalubri; ma se si coprissero tutti i canali aperti che ci sono, il problema sarebbe in buona parte risolto. Tutti parlano dell'AIDS, ma la malaria qui è un problema molto più grande. É un discorso politico, parlare dell'uno e non dell'altro. Non è certo un discorso sociale”, afferma un insegnante del *collège*.

¹ Ricordiamo a questo proposito che nonostante l'Africa Subsahariana sia la regione più duramente toccata dall'epidemia dell'HIV/AIDS, in Africa dell'Ovest, ad eccezione della Costa d'Avorio dove la situazione è ancora allarmante, si conta il tasso più basso di incidenza di tale grave malattia; in particolare il Senegal ha un tasso del 1,5%. Fonte: “Le point de l'épidémie du SIDA: décembre 2004” ONUSIDA-OMS.

Possiamo immaginare dunque che anche investire i fondi per lo sviluppo in un problema piuttosto che nell'altro sia in buona parte una scelta politica, che non necessariamente prende in considerazione le priorità delle popolazioni a cui sono diretti. Del resto l'AIDS è un problema che oggi, riguardando notevolmente anche i Paesi "sviluppati", è più vicino alla sensibilità di questi ultimi, a differenza della malaria, scomparsa da tempo.²

Un altro aspetto che, in misura minore, caratterizza le donazioni o interventi di sviluppo realizzati da partners occidentali nei confronti della scuola, è dato dal fatto che talvolta esse nascono dalla volontà del benefattore di restituire un favore personale ad uno o più abitanti del luogo. Nonostante la bontà del gesto, e l'intelligenza di alcuni locali di dirottare l'aiuto verso la comunità o la scuola piuttosto che trarne esclusivo beneficio personale, si innescano a volte contorti meccanismi che possono ostacolare la positiva riuscita del gesto. In particolare, accade talvolta per esempio che i lavori per la costruzione di una scuola iniziati grazie alla donazione di un fondo economico si arrestino non appena il donatore torna in patria. Il donatore in questione può non venire a conoscenza di tale accadimento, poiché una volta restituito il favore, e confidando nell'amicizia e ragionevolezza dell'autoctono (che spesso vorrebbe identica alla propria), si disinteressa all'effettiva realizzazione dell'opera, accontentandosi di descrizioni riferite, non sempre corrispondenti al vero. In un secondo caso, può accadere talvolta che il donatore accortosi del non proseguimento del lavoro previsto, provi uno scoraggiamento tale da indurlo a desistere dall'intento. Situazioni di questo tipo possono creare inoltre spiacevoli malintesi tra gli abitanti e l'intermediario che si è occupato della gestione dei fondi e dei lavori, e creare al contempo una corsa alla ricerca di aiuti e finanziamenti presso il *toubab* da parte dei locali: da un lato, per ogni collaborazione e relazione personale instaurata con un *partenaires* esterno si potranno sempre ottenere ulteriori vantaggi personali, e dall'altro, si trova

² Recentemente a Dakar è stato organizzato un grande concerto dal titolo "Roll Back Malaria" proprio per sensibilizzare la comunità internazionale sul problema della malaria.

spesso più semplice aspettare una donazione esterna che cimentarsi con le proprie scarse risorse nell'avviamento di progetti ed attività.

In altre parole, la donazione esterna può spesso indurre ad un atteggiamento passivo da parte degli abitanti nei confronti delle attività di sviluppo delle proprie comunità, e incanalare piuttosto le energie verso la ricerca continua di aiuti, atteggiamento non sempre positivo poiché rinforza la dipendenza verso l'esterno, e l'accettazione incondizionata di tutto quello che viene proposto. In alcuni casi, l'aiuto esterno può addirittura presentarsi come una concorrenza sleale all'intraprendenza locale, come testimoniato da un abitante di Yene. "Un paio di anni fa io ed alcuni amici ci stavamo organizzando per creare nel villaggio un club in una saletta equipaggiata di alcuni computer, per insegnare a chi era interessato l'utilizzo di programmi di computer, come Excel, ed insegnare ai ragazzi ad usare internet, vegliando sull'utilizzo che ne avrebbero fatto, impedendo ad esempio che navigassero su siti pornografici. Ma poco dopo è arrivata una ONG che in un mese ha allestito una sala computer con più di dieci computers proprio sulla strada principale! Se noi volessimo aprire una sala qui, non potremmo avere fondi per continuare le attività perché tutti i turisti continuerebbero ad andare in quello sulla strada principale, e non si avventurerebbero nel villaggio!"; "Quando arrivano, le ONG dovrebbero fare una inchiesta per vedere cosa c'è già sul territorio, e collaborare con le persone intenzionate a fare dei progetti, altrimenti rischiano di produrci una concorrenza sleale!", conclude il signore³.

Un altro aspetto critico da ricordare a proposito degli aiuti da parte degli occidentali alla popolazione locale ed in particolare alla scuola è espresso chiaramente dalle parole del direttore della scuola elementare di Toubab Dialaw. "A volte i *partenaires* ci danno dei doni, ma noi non abbiamo bisogno dei materiali che per voi sono rifiuti, e che volete scaricare

³ Gli organismi no-profit "se da un lato rappresentano una proporzione crescente dell'offerta dei servizi educativi, godono di una certa flessibilità, e, a volte, di un'efficacia che può valorizzare le loro *performances*, dall'altro, sono spesso in concorrenza tra di loro per ottenere fondi e sono spesso percepiti come dei parassiti dalle associazioni e dagli attori locali" ADEA, *Partenariats*, Paris, 1999, p.71, in S.Gandolfi, F. Rizzi, *L'educazione in Africa*, Editrice La Scuola, Brescia, 2001, p.81.

qua, perché ci sono cose di cui anche noi non ce ne facciamo niente. Noi vorremmo fare dei progetti che ci rendano autonomi, in modo da poter poi ricavare noi stessi i soldi che ci servono per le nostre attività”. Il direttore del *collège* afferma una pensiero analogo: “La scuola presta i libri che le sono stati donati ai ragazzi, i quali alla fine dell’anno li devono riportare. Ma il problema di questi testi è che non sono adattati ai nostri programmi. Sarebbe meglio che i *partenaires* li acquistassero qui, invece che inviarli dalla Francia. Tra l’altro qui i ragazzi non vogliono comprarli, i libri, perché non vogliono spendere. Aspettano sempre, aspettano il *partenaire*.”

Trovare la via più giusta per fare “donazioni intelligenti”, creare progetti che rendano autonome le popolazioni e sviluppare partenariati corretti ed efficaci senza innescare dinamiche perverse non è un’impresa semplice, a causa delle diverse disponibilità dei *partenaires* e dei differenti interessi coinvolti⁴. La strumentalizzazione della scuola in particolare è sempre dietro l’angolo, e di questo oggi molti locali ne sono ben consapevoli. “Ci sono tre tipi di *toubab*”, mi spiega schiettamente un insegnante del *collège*: “Ci sono quelli come te che vogliono aiutare; quelli che aiutano regalando delle cose alla scuola o alla farmacia, e che lo fanno per fare gli occhi dolci alla comunità rurale e perseguire i propri interessi (come comprarsi una casa); poi ci sono quelli che vengono, portano dei regali e fanno delle foto per portarle in Francia, coinvolgere una associazione e raccogliere soldi, di cui una piccola parte la danno a noi, e il resto se lo mettono in tasca loro, allo stesso modo di certi intermediari qui.” Di fronte a questa situazione, c’è dunque, da un lato, chi se ne guarda bene e ad esempio rifiuta collaborazioni poco chiare, e dall’altro chi se ne approfitta. Fermo restando che non sempre le cose vadano così e che anzi, molte collaborazioni con stranieri possono essere oneste e positive, prendere coscienza di questo immaginario che un bianco si porta inconsapevolmente appresso nel

⁴ A proposito dell’aiuto in senso più ampio come modalità di intervento nei paesi sfavoriti, S. Gandolfi spiega che “L’aiuto, infatti, non si preoccupa delle priorità ed è caratterizzato da un eccesso di interventismo, dall’urgenza del risultato, dalla preoccupazione dell’immagine di ritorno e, invece che accompagnare e sostenere gli sviluppi locali, si sovrappone e si sostituisce spesso con contatti episodici che risultano come appendici delle necessità locali.” S. Gandolfi, F. Rizzi, *op. cit.*, p.81.

momento in cui agisce, anche generosamente, è davvero spiazzante ma prioritario rispetto ad una collaborazione o donazione che si vorrebbe intraprendere, nonché per capire più approfonditamente certe dinamiche che si creano negli scambi di terzi. Occorre ricordare comunque anche i numerosi vantaggi totalmente positivi che comporta la collaborazione con un *partenaires* autoctono o straniero, e come in certi casi non solo tale scambio sia assai fruttuoso e stimolante, ma addirittura indispensabile. Per quanto riguarda la Comunità Rurale di Yene, sono riportate notizie specifiche sulle positive collaborazioni con i partenariati stranieri in “Yene Info” n°1 e n° 2. Per quanto riguarda il *collège*, ricordiamo invece l’apprezzamento degli insegnanti nei confronti dei doni della madrina, tra i quali la fotocopiatrice ed i computers, che permetteranno di agevolare significativamente le attività scolastiche.

Operare prioritariamente un’analisi della situazione e bisogni locali si rivela dunque come una strada più semplice e chiara sia per improntare un intervento efficace e corretto senza dispendio di risorse ed energie, sia per far sì che nella relazione di cooperazione entrino il minor numero possibile di schemi preconfezionati e si possa attuare dunque un’autentica apertura e scambio di saperi. L’analisi dei bisogni e risorse locali andrebbe attuata a maggior ragione in considerazione del fatto che in molte zone esistono già spazi di elaborazione delle necessità locali. Per quanto riguarda la Comunità Rurale di Yene, è stato effettuato ad esempio un corso di formazione intitolato “Valutazione partecipativa dei bisogni”, menzionato su “Yene Info” n°2. Tale attività⁵ ha fatto emergere le priorità di intervento secondo la popolazione⁶, che viste da occhi occidentali potrebbero rivelarsi in alcuni casi sorprendenti. Cercare di scoprire da dove nascono queste necessità, essere capaci di comprenderle andando al di là dei nostri schemi mentali e vederne le potenzialità a lungo termine, sarebbe un primo importante passo

⁵ Finanziata dall’AFDS, si è svolta in giugno 2004. Essa ha visto la partecipazione di quattro candidati di ciascun villaggio scelti dagli abitanti in seguito a riunioni negli spazi comuni di discussione tradizionali all’interno di ciascun villaggio.

⁶ Il villaggio di Ndoukhoura ha espresso come esigenza prioritaria la costruzione di una *case de santé*; Yene Todd, una maternità; Nditakh e Yene Kao un centro polivalente; Yene Guedj un complesso frigorifero.

da compiere in direzione di una cooperazione efficace e radicata nei bisogni locali. Questo discorso risulta valido anche nei confronti della scuola, dove, considerata la familiarità dell'ambiente, risulta ancora più facile essere tratti in inganno dalle prime apparenze: entrando in una scuola ci si può accorgere immediatamente della mancanza di libri e materiale didattico, ed in modo meno immediato che c'è una classe di troppo rispetto alle aule disponibili, o che mancano l'acqua corrente od i servizi igienici.

Il *collège* di Yene, particolarmente favorito dalla sua posizione geografica costiera, che attira diversi turisti occidentali e lavoratori europei di Dakar, ed è luogo di residenza estiva di alcuni di essi, si è rivelato un contesto assai propizio all'intervento e incontro con ONG e associazioni straniere: in tre mesi di permanenza al *collège*, ho avuto modo di incontrare di persona ben tre *partenaires* stranieri. La presenza di così numerosi *partenaires* e le dinamiche che ho potuto osservare non sono in alcun modo rappresentative di ciò che accade sul territorio senegalese e di come abbia luogo il rapporto tra scuola e altre associazioni. Tuttavia gli eventi accaduti e le dinamiche osservate forniscono spunti interessanti per conoscere più da vicino questa tendenza sempre più presente, che coinvolge un numero sempre maggiore di persone e associazioni, e permette di prendere atto anche dell'estrema complessità, non sempre evidente, insita in questi rapporti. Tale complessità e ambiguità infatti non si manifesta immediatamente poiché la natura della relazione tra i soggetti coinvolti e la tutela dei reciproci interessi fa sì che spesso essa resti celata, o che non se ne prenda coscienza. La presenza quotidiana nell'arco di tre mesi e la condivisione di qualunque attività all'interno del *collège* mi è stata di grande aiuto per ottenere da parte dei professori la confidenza necessaria per aiutarmi a comprendere meglio tali avvenimenti. In secondo luogo, la dimensione non troppo estesa della Comunità Rurale mi ha permesso di poter aver contatti al di fuori delle mura scolastiche con alcuni *partenaires* e di avvicinarmi alla conoscenza del loro vissuto esperienziale.

3.2.1. *Le due canadesi*

Durante la mia permanenza al villaggio di Yene, ho conosciuto due ragazze canadesi, volontarie per due associazioni del Canada, che si occupano rispettivamente di progetti di sensibilizzazione sanitaria e ambientale in vari Paesi, tra i quali il Senegal. Tali associazioni ricevono finanziamenti dal Fondo Canadese per lo Sviluppo e operano in collaborazione con le ONG locali dei Paesi in cui ha luogo l'intervento. In questo caso, entrambe le associazioni collaboravano con la stessa associazione Dialaw Takkul di Yene. Tuttavia, le ragazze mi hanno raccontato che tale collaborazione non si è svolta in modo lineare come era previsto, poiché arrivate sul luogo hanno preso atto che l'associazione locale si era trasferita a Dakar. Le due ragazze hanno dovuto quindi crearsi autonomamente i contatti necessari a Yene per svolgere le loro attività. Tale difficoltà imprevista, che è stata possibile risolvere grazie all'aiuto del segretario del *collège*, il quale ha introdotto le ragazze nelle varie scuole della Comunità Rurale, ha però comportato una notevole perdita di tempo, e spiacevoli ostacoli dovuti alla mancanza di intermediazione dell'associazione locale.

Una seppur succinta illustrazione delle attività svolte dalle due ragazze all'interno del *collège* di Yene, ci permetterà di osservare come può prender corpo una collaborazione tra scuola e ONG su tematiche di particolare rilievo come la sensibilizzazione sanitaria e ambientale, considerate un mezzo per migliorare la qualità dell'educazione e renderla più rispondente ai bisogni della popolazioni rurali, ed alcuni aspetti connessi a tale collaborazione.

Una delle ragazze canadesi era responsabile di un progetto di sensibilizzazione sanitaria, in particolare per la prevenzione di malattie sessualmente trasmissibili, come l'AIDS. "Avrei dovuto lavorare con le *femmes relais*⁷ dei villaggi della comunità rurale in collaborazione con il

⁷ Cfr. paragrafo 2.6.3.

dispensaire di Yene”, mi ha spiegato una giovane canadese, “Ma anche se ho formato alcune *femmes relais*, non ho potuto continuare il lavoro perché nei mesi in cui sono arrivata il *dispensaire* era alle prese con il problema della malaria, e quindi tutto il personale sanitario era impegnato nell’affrontare questa emergenza. Avrei dovuto collaborare anche con i giovani dell’associazione AERD, ma poiché molti di essi non erano presenti, ho deciso di organizzare una marcia di sensibilizzazione all’AIDS coinvolgendo in particolare i ragazzi del *collège*.” Tale iniziativa è stata ampiamente apprezzata dai ragazzi, che con entusiasmo mi raccontano di aver camminato lungo tutta la strada che collega i villaggi, suonando e cantando per chiamare gli abitanti e coinvolgerli, e fermandosi in ogni villaggio a fare degli scatch teatrali in *wolof* sui rischi dell’AIDS. Tuttavia l’assenza iniziale della associazione locale che collabora con quella canadese e il suo improvviso presentarsi ad opera compiuta con macchine fotografiche e telecamere ha creato dei malintesi tra la volontaria canadese e i giovani, i quali hanno temuto che il loro lavoro venisse strumentalizzato. Una seconda attività che ha ottenuto un grande consenso da parte dei ragazzi è stata una proiezione a scuola di un filmato sui rischi delle malattie a trasmissione sessuale, nell’ambito delle attività di educazione alla vita familiare. La canadese ha notato che i ragazzi erano contenti di poter parlare e porre questioni sui temi della sessualità senza sentirsi giudicati. “I giovani pensano che noi occidentali siamo più aperti su queste questioni”, ha aggiunto. Tali iniziative, oltre ad essere apprezzate dai giovani, si sono svolte in rapporto positivo con il *collège*, in quanto si sono inserite in un ambito di attività già presente nella scuola, quello del *Club* EVF, permettendone dunque una vivificazione tramite l’organizzazione stessa delle attività da parte della ragazza canadese e l’apporto diretto del materiale di supporto, quale gli strumenti audiovisivi.

L’altra ragazza canadese si occupava invece di sensibilizzazione ambientale. Il progetto originario che avrebbe dovuto attuare a Yene era formare i ragazzi del *collège* ad utilizzare internet, con l’obiettivo di stabilire contatti con ragazzi di scuole americane, per scambiarsi tramite e-mail progetti, idee e stimoli riguardo ai problemi ambientali e alle possibilità di

intervenire su di essi in vista di una loro attenuazione. Tale attività avrebbe dovuto svolgersi utilizzando i computers dell'Eco Cyber Centre⁸, situato di fronte al *collège*. Tuttavia essa non ha potuto aver luogo a causa di malintesi e incomprensioni tra il *collège* e la ragazza canadese, causati dalla non chiarezza del ruolo dell'associazione di riferimento locale nei confronti dell'associazione canadese e da problemi logistici di spostamento degli allievi dalla scuola all'aula assai ristretta dell'Eco Cyber.

Grazie alla mia frequentazione quotidiana del *collège* e al dialogo con gli insegnanti, sono venuta a conoscenza del fatto che l'ostacolo frapposto tra la scuola e le attività della canadese, era costituito dai rapporti difficili che si erano creati antecedentemente tra il *collège* e l'associazione locale. La ragazza, pur avendo intuito questo problema, non ne era stata messa al corrente in modo preciso, poiché il *collège*, per questioni di rispetto e di neutralità, ha preferito rinviare continuamente le attività di collaborazione con l'Eco Cyber e consentire invece alla canadese altre attività, come la partecipazione a scuola nel ruolo di conduttrice di alcune lezioni sulla protezione dell'ambiente. Tuttavia, nonostante l'esito positivo di queste lezioni, non sono mancati altri malintesi tra alcuni professori e la giovane volontaria.

Durante la mia permanenza, ho avuto modo di partecipare ad alcune lezioni della ragazza canadese. Esse vertevano sull'individuazione delle cause di sfruttamento delle risorse naturali, e di quali fossero le loro conseguenze negative sull'ambiente. Particolare riguardo era operato nei confronti dell'attività della pesca, e delle sue conseguenze sulla fauna acquatica. In seguito, si delineavano insieme agli studenti possibili interventi auspicabili per la riduzione del danno ambientale. Le lezioni erano svolte in

⁸ "L'Eco Cyber Centre ha l'intento di formare e sensibilizzare alla preservazione dell'ambiente e della salute e di iniziare all'utilizzo delle nuove tecnologie. Esso è anche un centro di risorse educative accessibile a tutta la comunità.(...) Questo progetto si è stabilito in quattro Paesi africani: il Senegal, il Benin, il Sudafrica e il Ghana. Essi scambieranno direttamente con altri quattro centri presenti negli Stati Uniti. Questi otto centri parteciperanno insieme a tutti gli aspetti del progetto Eco Cyber Centre". Presentazione dell'Eco Cyber Centre riportata sull'opuscolo del Cyber Centre Communautaire di Yene.

modo interattivo, con la compresenza del professore di scienze o di storia e geografia. I ragazzi hanno dimostrato molto interesse e partecipazione non solo in classe ma anche all'attività di esecuzione di un *murales* sulla facciata esterna dell'Eco Cyber Centre organizzato dalla ragazza canadese. L'idea del *murales*, avente ad oggetto immagini di gesti di protezione nei confronti dell'ambiente, è nata con l'intento di allargare il messaggio all'esterno della scuola, verso la comunità, rendendolo visibile a tutti, e comprensibile anche a chi non sa leggere. Tale occasione ha consentito ai ragazzi di cimentarsi con il disegno, attività raramente svolta a scuola, e di confrontarsi con ragazze straniere in un modo inusuale. Le conversazioni avute con la giovane volontaria mi hanno permesso di venire a conoscenza dei suoi dubbi rispetto a queste ed altre attività di sensibilizzazione da lei condotte all'interno delle scuole della comunità rurale. Pur essendo assai convinta dell'importanza della stimolazione di ognuno per una presa di coscienza generale nei confronti delle problematiche ambientali, “a volte mi chiedo che senso abbia dire ai ragazzi di non gettare i rifiuti dalla scogliera, quando è così evidente che al momento non esiste una alternativa, visto che in tutta la comunità rurale non ci sono i cassonetti per l'immondizia e il furgone che ritira i rifiuti passa una volta alla settimana, se tutto va bene...”, argomenta la ragazza. “La gente è d'accordo sulla positività dell'idea di organizzare una raccolta dei rifiuti più strutturata, ma poi farlo davvero è un'altra cosa. Se quando me ne vado tutto continua come prima non ha senso”, afferma; “tra l'altro mi chiedo dove sia il lavoro che avrebbero dovuto fare i volontari che sono venuti prima di me”, conclude. In tali parole, possiamo cogliere una tipica carenza di molti progetti di sviluppo: la mancanza di continuità e di coordinazione. Tale effetto negativo viene riconosciuto sia dalla popolazione locale, sia dalle stesse ONG, che affermano che:

occorre “fare in modo che il lavoro delle ONG internazionali sia fondato sulla partecipazione e la reciprocità, e la preoccupazione di migliorare le relazioni e la comunicazione tra di esse, ed

assicurare la continuità tra le differenti iniziative intraprese su scala mondiale.⁹

Un intervento esterno, anche se positivo, rischia di bloccarsi a breve, se non vi è continuità: l'insorgere di problemi di organizzazione, di mentalità, ma anche meramente materiali rischiano molto facilmente di annullare gli sforzi precedentemente effettuati. Un esempio di questo caso viene fornito dal racconto del direttore della scuola elementare di Toubab Dialaw, a proposito di una pompa elettrica che è stata regalata alla scuola da un *partenaires*, in modo da estrarre più agevolmente l'acqua dal pozzo, data la sua profondità. La pompa si è rotta, e non si trovano i pezzi di ricambio neanche a Dakar, poiché si tratta di un prodotto del Nord Europa. Quindi la pompa adesso è totalmente inutilizzabile. Anche il segretario del *collège* avverte l'esigenza di una maggiore coordinazione tra i partenariati: "Vorrei organizzare un forum dei *partenaires*", mi confida, "in modo che si mettano d'accordo sulle cose che vogliono fare, e che anche noi ci possiamo organizzare. Che non sia sempre così, che qualcuno arriva, porta una cosa e se ne va; poi all'improvviso arriva un altro, porta un'altra cosa e se ne va, e non si capisce bene cosa succede. La gente locale poi pensa che ci siano altre cose dietro, e la cosa si complica..."

⁹ Consultation collective des ONG sur l'Education pour tous, *Réunion annuelle 2003. Rapport Général et recommandations pour une action conjointe dans le cadre du réseau de la CCONG/EPT*, Porto Alegre, 19-23 janvier 2003, UNESCO, Paris, p.22.

Capitolo Quarto

IL RUOLO POSITIVO SVOLTO DALLA SCUOLA NELLO SVILUPPO DELL'EDUCAZIONE PER LE POPOLAZIONI RURALI

4.1. Il Club EVF

Il Club di *Education à la Vie Familiale* (Educazione alla vita familiare), istituito all'interno dei licei e *collège* senegalesi, nasce come spazio di comunicazione sulle questioni riguardanti la salute riproduttiva e sessuale, la pianificazione familiare, i problemi di popolazione e ambientali, nonché le loro interazioni con lo sviluppo.

Il Club EVF è finalizzato alla promozione dell'auto-organizzazione e responsabilizzazione dei giovani in merito a tali questioni. Le attività che possono essere svolte dal Club spaziano dai dibattiti e proiezioni di filmati, al *set-setal*¹, pulizie di spiagge o quartieri, campagne di sensibilizzazione e rimboschimenti, e possono avvalersi della partecipazione di personale specializzato, come le infermiere. La creazione di tali Club si inserisce all'interno di un progetto denominato *Promozione dell'educazione alla vita familiare nelle strutture di insegnamento medio e secondario del Senegal*, iniziato nel novembre 1994 ad opera del GEEP, *Gruppo per lo studio e*

¹ Set-setal significa letteralmente "pulire per essere puliti". Questo nome apparteneva in origine a un movimento socio-culturale nato verso la fine degli anni '80 a Dakar; i giovani che vi prendevano parte, insoddisfatti nei confronti del governo e scontenti del degrado a cui erano abbandonati i quartieri poveri della città, cercavano uno spazio pubblico che permettesse loro di comunicare. Essi cominciarono così a raffigurare tramite i murali obiettivi ed aspirazioni del loro movimento. Ogni rappresentazione era contemporaneamente una denuncia di un aspetto negativo della condizioni di vita nella città senegalese, ed un mezzo di educazione della popolazione ad un comportamento più civile e rispettoso degli spazi comuni.

*l'Insegnamento della Popolazione*², con l'appoggio del FNUAP (*Fondo delle Nazioni Unite per la popolazione*), che ha deciso di apportare il suo contributo conformemente alle conclusioni e raccomandazioni della Conferenza Internazionale sulla Popolazione e lo sviluppo del Cairo, e sotto l'egida del Ministero dell'Educazione Nazionale.

Ogni Club EVF è generalmente composto da 15 alunni LEA, *Leader Elève Animateur*, con il compito di ricevere le informazioni e di diffonderle ai compagni di scuola e fuori dalla scuola, e da cinque professori PRT, (*Professeur Relais Technique*), solitamente insegnanti di storia e geografia o di Scienze della terra, con il compito di facilitatori. Ciascun Club dispone di un budget minimo che dovrebbe consentire lo svolgimento delle prime attività e favorire l'ausilio di supporti. Se il Club è molto attivo, presentando delle schede di documentazione delle attività svolte e delle spese sostenute, è possibile ottenere in dono dal GEEP materiale audiovisivo o un televisore.

Anche nel CEM di Yene è presente un club EVF, appoggiato dal professore di Scienze della terra. Nel 2004, sono stati organizzati un corso per la prevenzione delle gravidanze precoci e una giornata di sensibilizzazione sui rischi dell'AIDS in collaborazione con la ragazza canadese. Benché le attività del Club siano molto amate dai ragazzi, non vengono svolte assai di frequente. Durante la mia permanenza, sembrava che il gruppo dovesse riunirsi, ma nell'arco di tre mesi in realtà ciò non è mai avvenuto. Il professore responsabile mi ha spiegato che ciò dipendeva dalla mancanza di tempo dei ragazzi più grandi, i quali, dovendo affrontare l'esame alla fine dell'anno, dovevano concentrarsi sullo studio. Un altro professore ha ipotizzato invece che la ragione risiedesse probabilmente nell'età avanzante del professore PRT e nei suoi problemi di salute, che lo porterebbero a non sentirsela più di affrontare certe tematiche con i giovani. Occorre non dimenticare infatti, quanto la sessualità rappresenti in tutte le

² Il GEEP, *Groupe pour l'Etude et L'Enseignement de la Population*, è una organizzazione non governativa costituita sulla base del volontariato di ricercatori, insegnanti e professionisti interessati all'insegnamento della popolazione e lo sviluppo. Tale organizzazione è stata creata nel maggio 1989 ed ha sede presso L'Ecole Normale Supérieure dell'Università Cheick Anta Diop di Dakar, Senegal.

società, soprattutto in quelle tradizionali, un argomento assai delicato, in particolar modo per quanto riguarda l'educazione delle ragazze. "I genitori non sanno che a scuola si parla anche di queste cose", mi spiega il segretario; "e se lo sapessero, guai! Ci accuserebbero subito di pervertire i ragazzi!" afferma. Il giovane professore di storia e geografia, al quale è stato chiesto di occuparsi del Club data la sua precedente ampia esperienza nel campo, mi confida di aver rifiutato per non sostituirsi al più anziano professore che attualmente segue il gruppo, anche in considerazione del suo arrivo recente al *collège*.

La funzione del Club EVF è dunque assai importante non solo per le tematiche che affronta, ma anche per il fatto di consentire la diffusione di informazioni al di fuori delle mura scolastiche, tramite interventi visibili di pulizia dei quartieri o delle spiagge e attraverso il passaparola tra coetanei. Esso si presenta come un esempio di valido mezzo per l'attuazione dell'educazione per le popolazioni rurali, innestandosi dunque sui bisogni locali e intervenendo concretamente su di essi. Il Club diventa quindi mezzo per concorrere alla realizzazione della qualità dell'educazione sia da un punto di vista contenutistico, permettendo l'acquisizione di importanti competenze in ambito socio-sanitario, sia da un punto di vista pedagogico, stimolando gli alunni al conseguimento e consolidamento di un ruolo partecipativo ed interattivo.

4.2. II FOSCO

All'interno del CEM di Yene è presente un *Foyer Scolaire*, denominato FOSCO: composto da un gruppo di allievi seguiti dal giovane e dinamico professore di matematica, esso si propone come spazio di prolungamento dell'azione educativa anche al di fuori delle mura scolastiche attraverso rappresentazioni teatrali, incontri sportivi, incontri culturali, concorsi scientifici e stampa di un giornalino della scuola e come mezzo per

l'apprendimento della democrazia e di gestione della vita associativa. “Insomma, esso è un quadro di apprendimento e di fioritura dei giovani studenti del *collège*”.³

Le attività principali svolte quest'anno dal FOSCO alle quali sono stata presente sono state la pubblicazione del secondo numero del giornalino della scuola “Njangaan le Scolaire” e il week end culturale. Il bollettino di informazioni del *collège* “permette ai ragazzi di esercitarsi nella scrittura e di esprimersi, e chi comincia a farlo, poi non smette!” esclama il professore *tutor*, alludendo ad una capacità critica che una volta acquisita, non si perde più. Tramite l'organizzazione del giornalino i ragazzi imparano inoltre a gestire un fondo cassa, ad essere attivi ed autonomi, ad assumersi le responsabilità dei propri ruoli: presidente, segretario, tesoriere, etc. Il giornalino viene in seguito distribuito nel territorio: in farmacia, alla Comunità Rurale, e inviato ad altri *collège*, invitando gli altri alunni a partecipare tramite la stesura di articoli. “Con la pubblicazione delle prime copie, i ragazzi possono chiedere ad enti o privati un sostegno economico che permetta di pubblicare altri numeri da distribuire gratuitamente a tutti gli alunni del *collège*. Nel frattempo però i ragazzi stanno dando qualcosa, e questo gli insegna ad essere protagonisti attivi, a darsi da fare per ottenere qualcosa, a non tendere passivamente la mano per mendicare aiuto”, aggiunge il professore. Egli mi racconta poi che in una scuola di Dakar in cui lui insegna, tramite la stesura di un giornalino e l'organizzazione di diverse attività i ragazzi sono riusciti ad equipaggiare una sala di computer e questo per loro è stato motivo di grande orgoglio. “Njangaan le Scolaire” comprende uno spazio degli allievi, che accoglie articoli e poesie, uno spazio dei professori e rubriche varie.

Il week-end culturale, che solitamente ha luogo alla fine di marzo, viene organizzato dai ragazzi in diverse riunioni, in cui viene stabilito il calendario e avanzate proposte. Ad una riunione in cui ero presente, in ultima fila, ho potuto notare un iniziale forte entusiasmo dei ragazzi nei

³ *Kaddu Jaangaan*, Bulletin d'information diverse du Collège, n°1 avril 2004, p.1; il secondo numero del giornalino, pubblicato in febbraio 2005, ha modificato il suo nome diventando “Njangaan le Scolaire”.

confronti dell'evento, anche se la partecipazione effettiva alla discussione è stata limitata, e praticamente nulla da parte delle ragazze. “Qui ancora nei ragazzi non c'è pienamente lo spirito e la consapevolezza nei confronti di queste cose, perché il college esiste da pochi anni. Ma le prossime generazioni, che fin dal loro ingresso alla scuola vedranno svolgersi queste attività e vi parteciperanno, saranno più attive” mi spiega il professore di matematica. Per quanto riguarda le ragazze, si può scorgere nel loro comportamento un assai probabile riflesso dell'educazione tradizionale, in cui «si insegna alla giovane ragazza a custodire il silenzio, in modo di limitare la sua propensione ad aprire la bocca a proposito di tutto».⁴

Quest'anno sono stati organizzati dei concorsi di dettato, quiz matematico/scientifici, una esibizione teatrale e di canto tradizionale, a cui sono stati presenti genitori ed autorità del luogo, ed una serata danzante. I concorsi di dettato sono stati presieduti da M.me Viane, madrina del college la quale al termine dei concorsi ha fornito il materiale per premiare i vincitori. La nobiltà del suo gesto, che quest'anno ha compreso anche la donazione di una fotocopiatrice che faciliterà notevolmente il lavoro scolastico, evitando al direttore di recarsi fino all'università di Dakar per fare fotocopie a un prezzo sostenibile, è stata riconosciuta tramite una cerimonia ufficiale. I concorsi sopracitati sono assai amati dai ragazzi; ricordiamo infatti che molti di essi li hanno indicati nei questionari come attività ulteriori che vorrebbero fare a scuola. Il concorso permette infatti ai giovani di mettersi alla prova e di misurare le loro competenze in modo insolito ed assai stimolante. L'organizzazione della serata danzante, alla quale gli studenti possono accedere pagando un ticket di ingresso, quest'anno è stata realizzata grazie ai proventi della festa dell'anno scorso, i quali sono serviti anche a pagare le spese di trasferta dei ragazzi vincitori del concorso di matematica per partecipare ad un concorso di livello superiore, in un altro luogo.

Il FOSCO si pone dunque come un esempio positivo di spazio di partecipazione, che partendo da esigenze e desideri dei ragazzi del *collège*,

⁴ Ezémbé, *op. cit.*, p.114-5.

diventa occasione per progettare interventi ed attività che coinvolgano anche elementi esterni alla scuola. Se al momento la partecipazione attiva delle ragazze è limitata, il fatto stesso che esista uno spazio di riunione, elaborazione e gestione delle attività comune ai due sessi, è potenzialmente un luogo in cui la tradizione che vuole la donna silenziosa e non partecipe a molte decisioni, possa conoscere una evoluzione secondo i tempi che le sono necessari. L'esistenza del FOSCO all'interno del *collège* di Yene si pone indubbiamente come un fattore che ne migliora la qualità dell'educazione.

4.3. L'AERD

“L'AERD⁵ - associazione alunni “uscenti” da Dialaw - è stata creata per aiutare tutti gli studenti che vanno a studiare fuori da Yene, che spesso hanno dei problemi. Cerchiamo di darci una mano per le spese che dobbiamo sostenere e fare attività che vadano a beneficio di tutta la comunità rurale e dei nostri fratelli”, mi spiega il giovane presidente dell'associazione. Fino a qualche anno fa, infatti, non essendoci il *collège* a Yene, gli studenti intenzionati a proseguire gli studi dopo le elementari dovevano recarsi a Bargny per frequentare il *collège* e a Dakar per il liceo; ciò comportava per gli studenti un notevole sacrificio.

L'associazione raggruppa sia gli studenti residenti nella Comunità Rurale che quelli “uscenti”. Durante il periodo estivo i ragazzi organizzano corsi di recupero, strutturati sia a livello orizzontale che verticale. Ciò significa che in un gruppo di allievi della stessa età, i più bravi in una disciplina di studio la insegnano ai coetanei, e così fa ciascun componente per la materia in cui è più bravo; a livello verticale, invece, i ragazzi più grandi insegnano ai più piccoli. L'associazione opera anche in vista di una cooperazione tra tutti i villaggi: oltre ad attività svolte in comune con altre associazioni, vengono invitate persone dei villaggi a parlare di tematiche

⁵ Association des Eleves Resortissant de Dialaw.

particolari; le riunioni vengono svolte ogni volta in un villaggio diverso, in modo da permettere anche a chi ha difficoltà di trasporto di parteciparvi. Il presidente mi spiega che i ragazzi partecipano numerosi e con entusiasmo a tutte le attività, come ad esempio alla marcia di sensibilizzazione all'AIDS, svolta in collaborazione con la ragazza canadese. Gli abitanti del villaggio partecipano invece in misura più limitata, perché pensano che le attività svolte dall'associazione riguardino solo gli studenti.

Se d'estate le attività sono frequenti, d'inverno esse si riducono, poiché molti studenti si trovano fuori sede. La ricchezza delle attività dell'AERD sta nell'essere un'occasione di scambio e di gestione democratica della vita sociale, luogo di elaborazione di partecipazione alla vita della comunità (in particolare di quella degli studenti) e di risoluzione dei suoi problemi, ma anche luogo dove ognuno può mettere a frutto le proprie conoscenze trasmettendole agli altri. In una situazione dove le difficoltà scolastiche rivestono una importanza così determinante per il percorso di studio, i corsi di recupero sono una risorsa davvero preziosa.

La maestra della *Case de tout petits* mi racconta di aver partecipato ad una riunione dell'AERD e di aver notato che le ragazze intervengono molto raramente, a causa della mentalità tradizionale. A questo proposito, possiamo ritenere valide le stesse considerazioni espresse in precedenza: anche se attualmente le ragazze hanno questo tipo di comportamento, il fatto stesso che esista uno spazio di discussione e gestione delle attività comune ai due sessi, autogestito dai giovani, è un fattore che potenzialmente potrebbe condurre alla modifica di alcuni stereotipi di ruolo, permettendo alle ragazze stesse di essere protagoniste del cambiamento, nel momento in cui ne sentano il bisogno.

4.4. Il *Projet d'Etablissement*

Il *Projet d'Etablissement* (Progetto d'Istituto) rientra nell'ambito del *Programma Decennale dell'Educazione e della Formazione*, (PDEF), a sua volta concepito nel quadro dell' *Iniziativa Speciale delle Nazioni Unite per l'Africa* che s'inscrive nel processo di decentralizzazione, con la raccomandazione di stabilire una relazione di scambio e negoziazione tra il potere centrale e le collettività locali. Il *Projet d'Etablissement* può essere considerato come uno strumento del Ministero dell'Educazione senegalese per avvicinare maggiormente le scuole medie alle singole realtà locali, obiettivo auspicato anche dall'ERP e dall'EPT; in questo paragrafo verrà presentato in cosa consiste tale progetto e come esso viene recepito nella fattispecie del *collège* di Yene.

Il *Projet d'Etablissement* «mira a rinforzare la capacità degli insegnanti di mettere in opera la riforma pedagogica del PDEF, completare le altre iniziative sostenute dal PDEF nel quadro del miglioramento della qualità e dell'efficacia dell'offerta dell'educazione».⁶ Più precisamente:

il PE è uno strumento di gestione per avvicinare l'istituto alla Società. Esso deve permettere di applicare le priorità del governo articolandole nelle realtà dell'ambiente e con i diversi partenariati dell'istituto; esso è un contratto tra tutti gli attori della comunità educativa di un istituto per migliorarne il funzionamento nel quadro della sua missione.⁷

Il progetto di Istituto, una volta elaborato, andrà inviato al CAAC, che lo esaminerà; nel caso il progetto non fosse idoneo, verrà rispedito al mittente con le correzioni da apportare, se invece verrà approvato, esso verrà finanziato.⁸

⁶ Republique du Senegal, Ministere de l'Education, Direction de l'Enseignement moyen et secondaire general, *Manual des procedures de gestion administrative, materielle et financiere du projet d'etablissement, Version ameliorée*, juillet 2004, p.4.

⁷ *Ibidem*, p.5.

⁸ “Le fonti di finanziamento del PE sono: l'apporto dell'istituto; la sovvenzione messa in atto dal PTF o dallo Stato del Senegal (controparte); gli altri contributi (collettività locali, ONG, cooperazione decentralizzata, etc.)”, *ibidem*, p.16.

Come reagisce il *collège* di Yene di fronte a questo progetto? Come intende usarlo? In una riunione dei professori svoltasi a scuola in un giorno in cui ero presente, si è discusso a lungo di come impostare il lavoro. Uno dei professori che aveva seguito in precedenza un seminario di formazione sulla compilazione del progetto ha preliminarmente illustrato ai colleghi le informazioni ricevute: il progetto deve essere elaborato collettivamente, coinvolgendo la comunità, le associazioni degli alunni e dei genitori, e tutti gli organismi presenti sul territorio, poiché la realizzazione del progetto riguarderà in seguito tutta la collettività. Vanno creati un comitato pilota, uno di gestione ed altre figure di riferimento. Nel progetto devono inoltre essere indicati chiaramente gli obiettivi che si vogliono realizzare in modo che possano interessare diversi partenariati, ed in maniera che ognuno di essi, a seconda del soggetto di cui si occupa, possa scegliere quale parte del progetto finanziare.

Nella discussione che avuto luogo tra gli insegnanti, è emersa sia la difficoltà materiale di riunire effettivamente ampie fasce di popolazione nell'elaborazione del progetto, sia la difficoltà dovuta all'inabilità oggettiva di molti di svolgere attività di questo genere. La via più semplice è parsa quindi quella di preparare intanto un progetto e sottoporlo in seguito all'approvazione o correzione da parte della comunità: "stendere un progetto e dividerlo", si è sostenuto. Per quanto riguarda i progetti, la priorità è stata accordata alla necessità di trasferirsi nei nuovi locali della scuola, mantenendo però l'occupazione di quelli attuali, di proprietà della Comunità Rurale, per creare una biblioteca e un ufficio amministrativo, in cui allocare fra l'altro il nuovo materiale che la madrina del *collège* ha inviato. La discussione è poi proseguita con racconti relativi ad istituti che avevano ricevuto finanziamenti l'anno precedente⁹: uno di essi, che aveva ottenuto finanziamenti per un progetto di costruzione di un pollaio, al momento della visita dell'ispettore, ha raccontato che i polli erano stati rubati, che si erano ammalati, che il guardiano era assente... "Tipico senegalese!", commentano

⁹ "Durante un periodo sperimentale durato più di un anno, 53 istituti (*collège* e licei) hanno messo in atto i loro progetti. Questo nell'ambito del Progetto "Partenariat pour l'Efficacité de l'Ecole Sénégalaise." *Ibidem*, p.6.

ridendo i professori; un'altra scuola, invece, aveva redatto un ambizioso progetto per creare un *collège* "ultramoderno"; un giorno è arrivato un partenariato, che ha chiesto: "Di cosa avete bisogno?". La scuola ha tirato fuori il progetto dal cassetto, ed ora hanno costruito insieme un grande *collège* ultramoderno.

J. Delors afferma che:

la partecipazione della comunità locale nella valutazione dei bisogni, mediante un dialogo con le pubbliche autorità ed i gruppi interessati nella società, costituisce una prima e fondamentale tappa per allargare l'accesso all'educazione e per migliorarne la qualità.¹⁰

Il *Projet d'Etablissement*, strumento concepito nell'ambito del PDEF, si pone esattamente su questa linea. Il coinvolgimento della comunità in questa attività è tuttavia possibile solo grazie all'intermediazione degli insegnanti, i quali sono in possesso delle competenze burocratiche ed amministrative necessarie per l'articolazione e divulgazione del progetto.

4.5. "Sidi et Rama"

*Sidi et Rama*¹¹ è una collana di libri di testo per il corso elementare senegalese, suddiviso in volumi diversi per ogni classe, introdotto nelle scuole a partire dal 1983/84, e continuamente aggiornato. Esso viene redatto da una équipe di insegnanti ed ispettori, sotto l'egida dell'INEADE¹², Istituto nazionale di studio e d'azione per lo sviluppo dell'educazione, che si occupa dell'elaborazione di tutti i supporti didattici rispondendo alle esigenze del Ministero dell'Educazione. In questo paragrafo verrà presentata una analisi

¹⁰ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. UNESCO, Armando Editore, 1997, p.24.

¹¹ *Sidi et Rama. Lecture. Cours élémentaire 2ème année*, Ministère de l'Education Nationale du Senegal, INEADE, Dakar, 2002.

¹² L'INEADE ha sede a Dakar, boulevard M.L.King.

del volume di *Sidi et Rama* utilizzato nel secondo anno del corso elementare, con l'intento di conoscere più da vicino i contenuti dell'insegnamento, e la loro modalità di presentazione.

Sidi et Rama è strutturato in quindici unità, comprendenti ciascuna tre testi di lettura accompagnati da alcuni esercizi e una pagina di fumetti, nelle quali non sono presenti i dialoghi. Nell'introduzione al testo si precisa che non sono state introdotti esercizi di verifica perché si ritiene sia appannaggio del maestro, dell'allievo o del genitore utilizzare il manuale in funzione del ritmo di apprendimento del contenuto. I testi presenti sviluppano quelli già trattati nel primo volume, arricchendoli ed approfondendoli. Le tematiche affrontate sono: la scuola, l'ambiente, la pesca, l'allevamento e l'agricoltura, la famiglia e la società, i mestieri e il lavoro, la salute, la città e il villaggio, le feste e le cerimonie, i divertimenti, lo sport, la comunicazione, i viaggi e i trasporti, l'industria e l'artigianato, il commercio, la pace nel mondo.

Gli autori precisano che l'elaborazione dei testi è marcata dalla volontà di adattamento al vissuto quotidiano del bambino, alle sue motivazioni, ma anche alle sue possibilità pedagogiche e psicologiche. Tale adattamento è stato operato anche sul piano sintattico e lessicale, che privilegia i tempi semplici e l'indicativo. Leggendo i testi contenuti all'interno del volume, possiamo cogliere in modo ancora più concreto questi intenti. Essi trattano infatti di problematiche estremamente vicine al bambino, come la necessità di abbandonare il villaggio per recarsi in luoghi dove ci sono maggiori possibilità di lavoro, i problemi sanitari, la circoncisione, il rapporto con i turisti, il rapporto con i compagni, le regole sociali, i problemi ambientali. Di tali aspetti, viene fornita una descrizione ed una interpretazione che rispecchia i valori della società senegalese: la solidarietà, l'attitudine a sottolineare gli eventi importanti con la festa collettiva, il coinvolgimento di tutta la comunità. Rispetto ad ogni problematica trattata, vengono forniti strumenti per affrontarla, ed incentivati comportamenti attivi di coinvolgimento personale e collettivo. Una dimostrazione ancora più evidente dell'adattamento alla situazione del bambino può essere colta nei disegni che accompagnano i testi: in essi, ogni

dettaglio corrisponde all'ambiente reale in cui vive l'alunno. Unica pecca delle raffigurazioni è che le bambine sono scarsamente rappresentate, ed in molti casi, del tutto assenti.

Gli esercizi proposti in seguito alla lettura del testo si ispirano agli *items* dei nuovi programmi e coprono la maggior parte dei campi e livelli tassonomici.

In seguito all'analisi di tale libro di testo, possiamo affermare con certezza che esso si configura come uno strumento scolastico decisamente adatto all'educazione per le popolazioni rurali: esso infatti, concreta espressione di una politica nazionale in campo dell'educazione volta allo sviluppo di tale tipo di educazione, partendo dall'analisi di situazioni reali che rispecchiano tutti i problemi davanti ai quali può trovarsi il bambino, gli forniscono chiavi di interpretazioni e strumenti adatti per affrontarli. Egli può quindi acquisire competenze che gli permettano di essere protagonista attivo dello sviluppo della propria comunità e del proprio Paese. I temi affrontati non riflettono solo la cultura urbana, come avveniva nei testi scolastici utilizzati diverso tempo fa, ma anzi, dedicano ampio spazio anche agli aspetti che riguardano più specificatamente la campagna (gli incendi, le vaccinazioni animali, il rimboschimento), e a tutti gli attori che vi sono presenti (i pescatori, i genitori, le donne, gli anziani).

Presento infine due esempi di brani, corredati di esercizi, contenuti nel testo di *Sidi et Rama* per il secondo anno elementare.

Conclusioni

Il presente lavoro di tesi ha preso avvio con la presentazione delle più recenti elaborazioni teoriche sull'educazione emerse in sedi internazionali. L'educazione è infatti oggi riconosciuta come un mezzo fondamentale per contribuire alla riduzione della povertà nei paesi "in via di sviluppo", e per favorire in tutti i paesi uno sviluppo delle società in direzione sostenibile. La povertà è divenuta oggi un concetto articolato che comprende diverse dimensioni della vita, non solo economiche: essa non viene più considerata solo in relazione al reddito, ma anche in rapporto ad altre condizioni connesse alla libertà e possibilità di accesso alle strutture, all'educazione e alla vita decisionale attiva.

L'interrogativo che si pone è dunque: quale tipo di educazione è necessaria per soddisfare questi obiettivi? Soprattutto nei Paesi in cui il sistema scolastico di tipo coloniale ha mostrato il suo fallimento, come occorre progettare l'educazione? In primo luogo, l'educazione ha assunto oggi una connotazione più ampia che in passato: essa non deve favorire solo l'acquisizione di competenze cognitive, ma deve favorire lo sviluppo sociale, ambientale e collettivo; non vede riguardare solo i giovani in età scolare, ma anche le donne e gli adulti, al fine di permettere a tutti i soggetti di poter partecipare allo sviluppo delle proprie comunità e Paesi.

In considerazione del fatto che la maggior parte della popolazione povera vive in zona rurale, e considerata l'inadeguatezza dei precedenti interventi in questa zona, oggi diventa necessaria una attenzione maggiore per l'educazione per gli abitanti di zone rurali. Con particolare riguardo all'Africa,

il tipo di educazione necessaria è una educazione imperniata sulla cultura, comportante cinque parametri principali: l'identità storica, la curiosità che spinge alla ricerca, gli aspetti materiali della vita, le norme e valori africani e le indicazioni interculturali.¹

Caratteristica fondamentale di una educazione efficace, è che essa sia di qualità. La qualità dell'educazione è stata definita tenendo conto della dimensione cognitiva degli discenti e di tutti gli aspetti ed attori che partecipano alla vita scolastica, ma anche del ruolo dell'educazione nella promozione dei valori e delle attitudini legati ad una buona cittadinanza e a tutte le dimensioni della vita, comprese l'alimentazione, la salute, e gli aspetti legati alla maternità.

La mia ricerca sul campo condotta in Senegal è stata mossa da questi interrogativi: quali sono i fattori all'origine dei dati statistici negativi in merito alla situazione educativa africana? Cosa significa cercare di raggiungere un obiettivo dell'Educazione per tutti? Quali sono i "bisogni locali" ai quali bisogna raccordare l'educazione? La popolazione di un villaggio rurale è davvero interessata allo sviluppo dell'istruzione? Se sì, come la intende? Quali mezzi e strumenti la popolazione scolastica e della comunità mette in atto per risolvere i problemi sanitari, ambientali, scolastici, sociali, economici a cui è confrontata? Gli spunti di riflessione e le conoscenze emerse dallo studio etnografico del contesto scolastico e sociale sono stati numerosissimi; le risorse presenti sul territorio sono diversificate, e ricche di potenzialità; tutto sta a scovarle. Ciò che è emerso chiaramente è che *è solo lo studio approfondito dello specifico contesto a permetterci di conoscere quali sono le necessità reali della popolazione, sia riguardo all'educazione che in generale, e quali siano i modi migliori per intentare azioni risolutive efficaci ed idonee*. Da diverse testimonianze raccolte durante lo studio e fatti concreti osservati, è emerso che ogni azione o

¹ UNESCO/UNICEF, *Propos africains sur l'Education pour tous. Sélection d'articles présentés à l'occasion de la Consultation régionale sur l'éducation pour Tous. Dakar, 27-30 novembre 1989*, BREDA-WCARO, Abidjan, Cote d'Ivoire, 1990, p.6.

progetto intentato senza la conoscenza del luogo è destinata al fallimento. Le caratteristiche di ogni luogo, le sue necessità e le sue dinamiche sono talmente complesse e spesso sotterranee, che ogni calcolo o strumento non commisurato alla specifica situazione reale può rivelarsi inadatto. Ciò può accadere anche in una piccola comunità rurale africana, a pochi chilometri dalla capitale, in seguito ad interventi intentati da parte dello stesso stato. Ce lo mostra l'esempio di un *débarquement* (pontile di scarico, attracco) che è stato costruito con iniziativa statale qualche anno fa nel villaggio di Ndiangal.

Anche in questo villaggio, la maggior parte degli abitanti svolge il mestiere di pescatore. Proprio a Ndiangal è presente l'unico complesso frigorifero per la conservazione del pesce della comunità rurale; lo stato ha quindi pensato di far costruire a fianco del complesso frigorifero un molo per l'attracco delle piroghe, ed un piazzale ombreggiato da una tettoia, in modo che i pescatori del villaggio e quelli dei villaggi limitrofi potessero sbarcare lì. Eppure, se ci rechiamo sul luogo, possiamo notare che nessuna piroga sbarca da quelle parti. Perché? Secondo alcuni abitanti, in quel tratto di costa ci sono delle onde molto forti, che rischiano di far rovesciare e rompere le piroghe. Secondo altri, invece, i pescatori preferiscono di sbarcare altrove in modo da non subire l'assalto di tutti i familiari e conoscenti che verrebbero a domandare il pesce gratuitamente, riducendo sensibilmente i guadagni dei pescatori. Qualunque sia la ragione, resta il fatto che il molo è vuoto, e che anche un intento animato dalle migliori intenzioni, e basato su dati incontrovertibili, (come la certezza dell'attività economica svolta dagli abitanti del villaggio, e il fatto che manca un elemento di raccordo "tra la piroga e il complesso frigorifero"), è destinato allo scacco se non è accompagnato da una analisi davvero approfondita del contesto specifico e concreto e dal punto di vista degli attori locali.

Se ciò accade con interventi intentati da un ente locale, rischia di succedere a maggior ragione quando l'iniziativa è esterna e risponde ad un "obiettivo globale". Tali considerazioni possono essere valide anche se rapportate all'ambito educativo. Se si desidera che l'educazione sia davvero

di qualità e rispondente ai bisogni locali, è necessario che la considerazione dei presupposti storici e di tutte le esperienze acquisite, sia supportata da una analisi attuale molto approfondita della situazione in cui si intende agire, delle aspettative che si destano, di tutti i soggetti coinvolti direttamente o indirettamente, e dei risultati a cui può giungere anche in merito anche a questi fattori.

Dallo studio condotto sul campo, è emerso in secondo luogo *che nel contesto sociale e scolastico sono già presenti delle attività e delle iniziative che, se analizzate, scopriamo corrispondere pienamente agli obiettivi che si vorrebbe raggiungere nell'ambito dell'Educazione per tutti e dell'Educazione per le popolazioni rurali. Tali iniziative, proprio perché intente da attori locali, in modo locale e con mezzi e tempi locali, si rivelano decisamente funzionali.* In un primo momento, potremmo non accorgerci dell'esistenza di tali attività, proprio perché spesso riguardando ambiti che noi non consideriamo e possono essere svolte con modalità e tempi differenti rispetto a quelli che ci immaginiamo. Eppure, tali attività sono presenti e funzionano; occorre solo dialogare ed osservare molto per farle venire allo scoperto. Riporto in proposito un progetto che si costituisce come valido esempio dei discorsi sopra affrontati.

Durante la mia permanenza a Yene, ho sentito parlare di una giovane signora di Dakar, residente a Toubab Dialaw, molto attiva nei progetti di sviluppo. Ho deciso così di andare a parlare con lei. Sono venuta quindi a conoscenza di un progetto chiamato "Appoggio scolastico per le piccole danzatrici". Si tratta di una attività di sostegno scolastico per giovani ragazze che svolgono contemporaneamente una formazione nell'ambito della danza. "Se le ragazze diventano troppo brave nella danza, i genitori le tolgono dalla scuola per far proseguire loro l'attività di ballerine; se non vanno bene a scuola, le tolgono dalla scuola e dalla danza", mi spiega la signora che si occupa del progetto. "Tutti noi vorremmo invece che le ragazze continuassero sia la danza che gli studi", ha aggiunto in seguito il professore che si occupa dei corsi di sostegno delle ragazze. Nel progetto si legge che l'obiettivo del sostegno didattico è quello di migliorare i risultati

scolastici delle ragazze, di conseguire la promozione alla fine dell'anno scolastico, e di farle figurare, in quanto prime allieve della classe, sui tre *tableaux d'honneur*. Tale progetto coinvolge inoltre diverse persone del villaggio, uomini e donne, che forniscono risorse umane e strutture, una ONG per il finanziamento e una associazione per la scolarizzazione delle ragazze. Il progetto è già stato avviato ed ha portato a risultati positivi. In questo progetto, forse un po' "insolito" dal nostro punto di vista, possiamo tuttavia rintracciare molti elementi fondamentali che costituiscono obiettivi e mezzi auspicati dall'*Educazione per tutti* e dall'ERP: l'attenzione e l'aiuto per la scolarizzazione delle ragazze, tramite il sostegno scolastico e il loro coinvolgimento in attività esteriori all'ambito domestico che possono costituire una risorsa professionale per il futuro prossimo e più lontano; la volontà di fornire un esempio di riuscita positiva per tutto il villaggio che si concretizza in un modello da seguire; il coinvolgimento di diversi attori locali, una ONG ed una associazione in una autentica relazione di partenariato.

Tramite questo esempio, possiamo cogliere una ulteriore sfumatura del senso dell'affermazione di L. Gasperini, la quale sostiene, in seguito alla sua esperienza, che «per permettere quindi agli abitanti delle zone rurali una migliore utilizzazione dell'educazione scolastica, non basta *ruralizzare la scuola*: è necessario innanzitutto *ruralizzare lo sviluppo*»,² ovvero guardare alle risorse presenti e future sul territorio, e fare della scuola uno strumento che affianchi ed agevoli l'utilizzo di tale risorse. Se si desidera veramente che l'educazione sia di qualità, corrispondente ai bisogni locali ed un potente strumento in mano alle popolazioni per migliorare significativamente le proprie condizioni di vita in direzione di uno sviluppo sostenibile e rispettoso delle diversità, e che l'educazione non rischi di tradursi, in un «surrogato dello sviluppo»,³ l'attenzione per i contesti in cui si esplica ed il loro studio approfondito, risulta essere un elemento indispensabile e prioritario rispetto all'elaborazione di qualsiasi teoria e azione di intervento.

² L. Gasperini, *Mozambico: educazione e sviluppo rurale*, Edizioni Lavoro/Iscos, Roma, 1989, p.140.

³ L'espressione si deve a M.L. Paronetto Valier, *op. cit.*, p. 165.

Appendice

Il questionario

Il 25 marzo 2005, penultimo giorno della mia permanenza al *collège* di Yene, ho somministrato un questionario da me elaborato a 119 alunni del *collège*, (sui 240 frequentanti la scuola), appartenenti alle classi di *sixième B*, *cinquième*, *quatrième*, *troisième*. Il questionario è stato concepito per avere maggiori e più generali informazioni sulla situazione familiare degli alunni del *collège*, sui significati che essi ed i loro genitori attribuiscono alla scuola, sulle attività che i ragazzi sono soliti svolgere quando rientrano a casa e le loro aspirazioni nei confronti della scuola. La decisione di aspettare il penultimo giorno della mia permanenza è maturata durante l'ultimo mese in seguito ai buoni sviluppi conseguiti nel rapporto con insegnanti e alunni; ho dunque deciso di riservare questa "indiscrezione" ad un momento in cui essa non avrebbe potuto compromettere il rapporto di dialogo con il corpo docente e gli studenti.

Prima di somministrare il questionario ai ragazzi, ho consultato i professori del *collège* ed il direttore per avere il loro consenso. Il professore di matematica mi ha aiutato nella precisazione delle domande e fornito utili ed interessanti consigli. Tutta l'equipe si è mostrata favorevole, e il direttore in particolare ha mostrato il suo apprezzamento. "É formidable!" ha commentato; "è davvero una buona idea! É un bene che ci porti queste cose nuove! Abbiamo bisogno di stimoli! E poi così i ragazzi si esercitano a scrivere, a esprimere la loro opinione!" Ho presentato il questionario ai ragazzi insieme ai docenti, spiegando che era anonimo e che serviva a raccogliere le loro opinioni sulla scuola per la mia ricerca. I ragazzi hanno

accolto con interesse questa “cosa nuova” e hanno compilato il questionario con molta attenzione. Tuttavia è molto probabile che alcune loro risposte siano state condizionate dall’effetto Pigmalione, ovvero che in alcuni casi abbiano risposto ciò che pensavano ci si aspettasse da loro. Presumo che il rischio di tale condizionamento possa essere stato maggiore poiché i ragazzi non avevano una precisa e consolidata conoscenza dello strumento; infatti, si trattava della prima volta che compilavano un questionario. Alcuni di loro, pur sapendo che era anonimo, hanno infatti scritto il loro nome; una ragazza mi ha addirittura consegnato il questionario spiegando di leggere molto attentamente quello che c’era scritto, ovvero che non era in possesso di materiale scolastico, e che avrebbe voluto tanto averne, invitandomi discretamente a fare qualcosa per risolvere il suo problema.

Il livello di esperienza dei soggetti rispondenti al questionario, e il tentativo di fare una buona impressione, costituiscono due fattori che inficiano, come accade per la maggior parte dei questionari, la validità interna¹ del questionario; nel nostro caso, lasciano alcuni dubbi circa la veridicità di alcune affermazioni. Tuttavia, il mio questionario si presenta solo come una appendice della ricerca, come “un elemento in più” su cui riflettere. Le considerazioni che verranno riportate in seguito alla sua analisi vengono espresse tenendo soprattutto conto delle conoscenze precedentemente acquisite relative al contesto. La frequenza di certe affermazioni, sostenute da alunni di classi diverse, espresse utilizzando i medesimi termini, riducono le incertezze sulla loro corrispondenza al vero. Esse vanno interpretate riconducendole anche ad una prassi scolastica che consolida determinate modalità espressive. La preziosità delle affermazioni date dai ragazzi sta nel restituirci in ogni caso un quadro interpretativo della scuola molto particolare, che aiuta a comprendere meglio alcuni aspetti della vita scolastica e dell’universo culturale dei giovani alunni. Inoltre, occorre tenere presente che certe affermazioni a proposito della scuola che

¹ “Per validità interna si intende il grado in cui gli strumenti messi a punto per la ricerca, le variabili individuate o le condizioni in cui questa si svolge sono indipendenti da eventuali errori o distorsioni, che possono avere effetti sui risultati e quindi minacciare la “correttezza e “pulizia” del lavoro empirico.”F. Emiliani, B. Zani, Elementi di psicologia sociale, il Mulino, Bologna, 1998, p.331.

potrebbero sembrarci alquanto bizzarre, per essere adeguatamente comprese necessitano di essere inquadrare nel contesto socio-culturale e didattico specifico, decisamente diverso dal nostro. Ma lasciamo prima parlare i ragazzi, e rimandiamo al prossimo paragrafo le considerazioni.

Il questionario è composto da nove domande aperte; i dati raccolti non sono pertanto espressi in percentuali ma organizzati in ragione della loro frequenza; in primo luogo vengono riportate le affermazioni più frequenti, seguite dalle altre in ordine di frequenza discendenti. In linea con l'approccio etnografico, ho ritenuto opportuno riportare testualmente molte espressioni dei ragazzi, che testimoniano in modo diretto il significato delle loro opinioni. Le risposte alle domande sono state analizzate operando una distinzione tra quelle fornite dai maschi e quelle date dalle femmine, al fine di constatare eventuali differenze. Là dove tali risposte si presentavano molto simili, ho presentato i dati aggregati; dove invece emergevano differenze, ho lasciato la divisione per genere.

Analisi dei dati

Il numero totale di allievi che ha partecipato al questionario è così ripartito:

- classe di *sixième*: 35 alunni partecipanti su un totale della classe di 38 alunni; di essi, 21 ragazzi (sui 22 componenti la classe), e 14 ragazze (su 16);
- classe di *cinquième*: 32 su 68; di essi, 16 ragazzi (su 45) e 16 ragazze (su 23);
- classe di *quatrième*: 26 su 60; 14 ragazzi su 43 e 12 ragazze su 16;
- classe di *troisième*: 26 su 34, di cui 11 maschi su 19 e tutte le 15 ragazze della classe.

Alla prima domanda, *Che cosa rappresenta la scuola per te?* la grande maggioranza degli alunni di *sixième*, i più giovani, ha risposto che essa rappresenta una seconda casa, “nella quale i professori sono come dei genitori e i compagni come fratelli e sorelle”, spiega più di un alunno. In secondo luogo, la scuola rappresenta un “luogo di apprendimento e di conoscenza”. “É una casa educativa”, afferma un bambino. La scuola è vista anche come un luogo di lavoro, soprattutto per le bambine, e per altri alunni rappresenta un “*cadre de vie*”, (inquadramento, esempio di vita), l’avvenire, e “qualche cosa di straordinario”.

In risposta alla stessa domanda, gli alunni di *cinquième* hanno risposto, per la maggioranza, le stesse cose; qualcuno ha aggiunto che la scuola rappresenta “una cellula di base nella società”. La scuola è “la mia fonte di vita”, scrive un alunno; “è un luogo per imparare com’è la vita, l’avvenire”, scrive un altro. Essa è anche “una casa di incontri, con dei nuovi amici, nuovi genitori e molta solidarietà tra gli alunni”. Un ragazzino sostiene in proposito che “noi giovani non possiamo avere una cosa migliore della scuola, perché se riusciamo a scuola, abbiamo delle cose nella testa, del lavoro, e siamo ricchi”. La maggioranza degli alunni della *quatrième* ha risposto che la scuola rappresenta per loro una famiglia; in seguito, una buona percentuale vede la scuola come un “tempio di sapere” e un luogo di educazione e di conoscenza. Per una parte minore degli alunni la scuola rappresenta la cosa più importante o “la riuscita”. “La scuola rappresenta la mia seconda famiglia. Dopo il buon Dio, penso che sia la scuola a donarmi una buona educazione” scrive un alunno.

Nella classe di *troisième* la rappresentazione più dominante della scuola è quella di essere un luogo di educazione; segue l’immagine dell’istituzione scolastica come luogo di sapere. Quella di essere una seconda famiglia occupa il terzo posto. In questa classe, composta dagli alunni più grandi, la scuola assume piuttosto una connotazione di luogo di speranza, per riuscire nella vita e aiutare i genitori.

In risposta alla seconda domanda, *Che cosa rappresenta la scuola per i tuoi genitori?* in tutte le classi sono state fornite risposte che mettono al primo posto una rappresentazione della scuola come luogo di educazione e di preparazione per l'avvenire; in seguito, una buona parte degli alunni ha risposto che per i loro genitori la scuola è un luogo di conoscenza. Infine, per altri genitori, essa è una seconda casa per i bambini, un aiuto, qualche cosa di positivo per quando i ragazzi saranno grandi; per più di un genitore, essa è una cosa indispensabile nella vita. In nessun questionario è presente un giudizio negativo in risposta a questa domanda.

“La scuola rappresenta per i miei genitori un luogo dove il bambino lavora per diventare qualche cosa domani e li aiuterà”, scrive un bambino; “la scuola rappresenta per i miei genitori un *garde d’avenir*² per un Senegal migliore ed esemplare”, spiega un altro. “I miei genitori amano la scuola anche se sono analfabeti”, affermano due alunne. “La scuola è per i miei genitori un luogo che può rafforzare o distruggere l’individuo”; “essa rappresenta la speranza dei miei genitori” sono altre opinioni.

Alla terza domanda, *C’è qualcuno che ti aiuta a fare i compiti? Se sì, chi?* la grande maggioranza degli alunni di *sixième* e *cinquième* ha risposto che non c’è nessuno ad aiutarli. Una parte minore ha dichiarato di essere aiutato dal fratello maggiore, dal padre o qualcun altro, si suppone un compagno³. Qualche raro allievo è aiutato da un professore, una zia, un cugino, una sorella.

Questa domanda è stata concepita per sapere se gli alunni hanno la possibilità di essere aiutati da qualcuno nel momento in cui incontrano delle difficoltà nello svolgimento dei compiti, ma sarebbe stato opportuno formulare la domanda in modo diverso: le risposte infatti ci dicono se gli alunni normalmente svolgono da soli i loro compiti oppure no, ma non ci permettono di sapere se essi non sono aiutati per scelta personale o perché non potrebbero comunque farsi aiutare da nessuno. In ogni caso, una alunna afferma che “da quando ho cominciato a studiare me la sono sempre sbrigata

² Garanzia d’avvenire.

³ In questo caso i ragazzi hanno infatti riportato il nome di qualcuno.

da sola, nessuno mi aiuta, e sono fiera di me.” In classe di *quatrième*, 20 alunni sui 26 partecipanti al questionario dichiarano di svolgere da soli i propri compiti; gli altri dicono di essere aiutati da qualcuno, la metà dei quali dal fratello maggiore. In *troisième*, abbiamo circa la stessa proporzione.

Le risposte alla quarta domanda, *Tuo padre è alfabetizzato? E tua madre?* sono state schematizzate in una griglia. Nei nuclei famigliari in cui un solo genitore è alfabetizzato, si tratta nella grande maggioranza dei casi del genitore di sesso maschile. Pertanto, nella tabella, i dati sono stati riportati operando una distinzione tra numero di alunni con entrambi i genitori analfabeti, un solo genitore alfabetizzato (che sappiamo essere quasi sempre il padre) e nessuno dei due genitori alfabeti. Occorre segnalare che purtroppo in alcuni questionari le risposte non erano chiare; esse non sono quindi state considerate e la quantità di esse è stata riportata in una colonna della griglia. Occorre ricordare inoltre che i risultati non si riferiscono alla classe intera ma solo agli alunni che hanno partecipato al questionario.

Tabella 1. Numero di alunni che hanno entrambi i genitori alfabetizzati, uno solo, o nessuno dei due, suddivisi per classe di appartenenza.

Classe	N° totale allievi della classe	N° partecipanti al questionario	N° alunni con entrambi i genitori alfabetizzati	N° alunni con un solo genitore alfabetizzato	N° alunni con entrambi i genitori analfabeti	Risposte poco chiare non considerate
<i>Sixième</i>	38	35	10	11	14	0
<i>Cinquième</i>	68	32	13	10	6	3
<i>Quatrième</i>	59	26	7	9	5	5
<i>Troisième</i>	34	26	7	6	12	1

In sintesi, sul totale dei 110 alunni che hanno risposto chiaramente alla domanda, la media dei ragazzi che hanno entrambi i genitori

alfabetizzati è del 33,25%, mentre la media di quelli aventi entrambi i genitori analfabeti è del 33,12%.

Alla quinta domanda, *Cosa fai quando rientri a casa?*, i ragazzi di *sixième* e *cinquième* rispondono affermando generalmente che fanno la doccia, si riposano un poco, studiano e poi vanno a giocare a calcio. La maggior parte delle ragazze, al contrario, prima di tutto aiuta la madre nei lavori domestici e solo in seguito, o alla sera, si dedica ai compiti. Solo una parte minoritaria delle ragazze prima studia e poi aiuta la madre. Ce n'è qualcuna che scrive solamente "Quando torno a casa faccio i compiti", ma anche qualcun'altra che afferma "vado al pozzo, lavo la biancheria e preparo la cena". Nelle classi di *quatrième* e *troisième* le risposte seguono lo stesso schema; bisogna però notare che in queste classi c'è anche qualche ragazzo che aiuta a casa e che solo qualche raro ragazzo scrive che va "a divertirsi". Inoltre, sia tra i ragazzi che tra le ragazze fanno comparsa più consistente altre attività, come guardare il telegiornale, discutere con la madre, leggere dei libri, scrivere poesie.

Alla sesta domanda, *Pensi che ci sia qualcosa che occorre cambiare o migliorare a scuola?*, nella classe di *sixième*, otto alunni rispondono che non c'è niente da cambiare; 27 che bisogna cambiare qualcosa, 2 non rispondono. La maggioranza dichiara che ci vorrebbe più pulizia nelle classi e soprattutto nelle toilettes; servirebbero inoltre dei rubinetti. In seguito, molti alunni affermano che "Bisogna andare a Ndiangal"⁴; gli altri vorrebbero una modificazione dell'orario scolastico, e in particolare di terminare prima le lezioni. In *cinquième* i ragazzi chiedono le stesse cose; in ogni caso, c'è chi preferisce non trasferirsi a Ndiangal. Qualcuno dice : "bisogna smetterla di schiaffeggiare e colpire gli alunni". Le ragazze, oltre alla pulizia delle toilettes, vorrebbero migliorare i rapporti con gli insegnanti, e che gli altri alunni fossero più disciplinati. A questo proposito, un'alunna afferma: "bisogna che noi alunni consideriamo i professori come dei

⁴ A Ndiangal, villaggio della comunità rurale di Yene, sta per terminare la costruzione della nuova sede del *collège*.

genitori, come ad esempio l'indisciplina degli alunni⁵, ma bisogna anche non trattare gli alunni come degli animali ma come degli umani". Un paio di studentesse dicono che "non bisogna indossare abiti sexy e smettere di comportarsi come dei bambini della scuola elementare"; qualcuno afferma che "bisogna semplicemente evitare di penalizzare gli alunni dando uno zero o un - 5".

Nella classe di *quatrième*, la maggioranza degli allievi vorrebbe ingrandire la scuola; in seguito, molti studenti vorrebbero avere dei rubinetti; una parte minore pensa che bisogna cambiare il comportamento dei professori e diverse ragazze vorrebbero dei corsi di recupero. "Sì, bisogna migliorare molte cose, per esempio l'ingiustizia, i libri che ha donato la bianca bisogna distribuirli agli alunni, per migliorare bisogna piantare degli alberi, cercare una macchina⁶ per gli alunni di Toubab Dialaw", scrive un alunno. Ci sono anche delle alte proposte: cambiare le toilettes e l'organizzazione, fare corsi di informatica, avere dei consigli da parte dei professori. Nella classe di *troisième*, gli alunni vorrebbero soprattutto andare a Ndiangal, avere una biblioteca, cambiare la maniera di insegnamento, ma anche avere dei corsi di recupero (*cours de renforcement*), ed in generale tutte le altre cose proposte dagli altri alunni.

Tra le risposte fornite dai ragazzi di *sixième* alla settima domanda, *Quale attività extra-scolastica ti piacerebbe fare a scuola?*, le attività più nominate sono il calcio e il basket. Al secondo posto c'è l'informatica, al terzo, karate. Qualcuno vorrebbe fare dell'inglese, meccanica, teatro, danza, nuoto e lotta senegalese. Molte ragazze vorrebbero fare della danza, e un'altra buona parte della matematica. Due ragazze affermano: "mi piacerebbe fare tutto quello che si insegna a scuola tranne l'indisciplina".

⁵ Traduzione letterale dell'espressione della fanciulla. Si può interpretarla come "ad esempio ridurre l'indisciplina degli alunni".

⁶ Gli alunni di Toubab Dialaw che si recano al college utilizzano come mezzo di trasporto le automobili comuni, i cosiddetti "clandò" o "sept place". Tali mezzi di trasporto tuttavia non partono ad orari precisi, ed in certe ore sono poco frequenti o troppo pieni; arrivare in ritardo a scuola comporta sanzioni disciplinari come il non essere accettati in classe. La proposta dell'alunno può dunque essere interpretata come il desiderio di poter contare su un mezzo di trasporto apposito e regolare per gli studenti pendolari.

Una ragazza amerebbe fare educazione fisica, un'altra disegno, un'altra informatica, inglese, medicina, judo...

Nella classe di *cinquième*, molti ragazzi hanno scelto la matematica; in seguito l'inglese e scienze della terra. Qualcuno storia e geografia. Un alunno ha detto “delle gite ogni anno”, un altro “francese”, un altro “apprendistato”, “geni in erba”⁷, “spagnolo”... Diverse ragazze della stessa classe desidererebbero fare dell'informatica ed attività di sensibilizzazione per la pulizia della scuola e del villaggio; una ragazza parla di “*Club de développement*”. Un'altra parte delle giovani studentesse vorrebbe fare della matematica, basket, concorsi di dettato, verifiche di competenze delle lingue, e “Geni in erba per imparare meglio le lezioni”. Una ragazza vorrebbe fare un orto, un'altra batik, un'altra piantare alberi e fiori a scuola, un'altra corsi di recupero.

I ragazzi di *quatrième* e *troisième* vorrebbero soprattutto utilizzare il computer e fare molti più concorsi di dettato e “giochi dello spirito”. In seguito, vengono proposte uscite pedagogiche o “studiare solamente”; qualcuno vorrebbe fare corsi di arabo, un altro disegno, club per ogni materia, matematica, EVF, l'orto, e partite di calcio tra alunni e professori. A molte ragazze delle stesse classi piacerebbe fare dell'informatica e più concorsi di “geni in erba”; in seguito, ci sono quelle che vorrebbero fare un week-end culturale, sensibilizzazione contro le malattie e lavori artistici. Qualcuna vorrebbe frequentare una biblioteca, fare delle prove facoltative, l'“*eco-femme*”, un orto.

Per quanto riguarda l'ottava questione, *Quanti manuali hai a casa?* molti allievi dichiarano di averne molti. Tra gli studenti che hanno fornito un numero preciso, si può stimare che la media è di cinque manuali per alunno; bisogna ricordare comunque che ci sono dei casi di alunni che affermano di non avere alcun manuale.

⁷ Si tratta di concorsi matematico-scientifici che tutti gli anni svolgono durante il week-end culturale organizzato nell'ambito delle attività del FOSCO.

L'ultima domanda presente sul questionario era: *Abiti con tua madre, tua padre o con tutti e due?* Spesso in Africa i figli non abitano con i genitori per motivi economici, culturali o logistici. Il fatto di alloggiare presso dei parenti può rivelarsi in alcuni casi un ostacolo allo studio, in quando il giovane ospite, soprattutto se si tratta di una ragazza, può essere tenuto a dedicare molto tempo pomeridiano alle faccende domestiche, per ricompensare l'ospitalità. Una situazione più frequente è quella invece in cui i figli abitano con la madre; in molti casi, nelle famiglie poligamiche, ogni moglie abita in una casa diversa con i propri figli e il marito si reca a turno in ogni alloggio.

Considerando che in molte famiglie solo il padre è alfabetizzato, possiamo supporre che un figlio che abita con entrambi i genitori o solo con il padre sia più avvantaggiato nello studio, poiché ha maggiori possibilità di essere aiutato e seguito a casa. Analizzando le risposte a tale domanda, è emerso che la maggior parte degli studenti abita con entrambi i genitori, e per la maggioranza degli altri casi, con nessuno dei due. Pertanto ho ritenuto più opportuno organizzare i dati suddividendoli in numero di alunni che abitano con tutti e due i genitori, uno solo, o nessuno dei due. Nella tabella riportata in seguito sono schematizzate le risposte degli alunni.

Tabella 2. Numero di alunni che abitano con entrambi i genitori, con uno solo o con nessuno dei due, suddivisi per classe di appartenenza.

Classe	N° alunni della classe	N° partecipanti questionario	N° alunni al abitano entrambi genitori	N° alunni che con i un genitore	N° alunni che con solo genitore	N° alunni che non con genitore	N° alunni che non abitano nessun
<i>Sixième</i>	38	35	23	3		9	
<i>Cinquième</i>	68	32	24	3		5	
<i>Quatrième</i>	59	26	15	6		5	

In sintesi, sul totale dei 119 alunni che hanno partecipato al questionario, la media degli alunni che abitano con entrambi i genitori è del 67%, e la media di quelli che non abitano non abitano con nessuno dei due è del 19%.

Considerazioni

Le prime due domande presenti sul questionario, relative alla rappresentazione che hanno gli alunni e i loro genitori (nelle opinioni riportate dagli alunni) della scuola, lasciano emergere una visione decisamente positiva della scuola, espressa in termini entusiasti. La scuola viene vista come luogo di sapere e conoscenza, di educazione, e di speranza per il futuro. La scuola non è quindi considerata come una cosa a sé stante, ma come qualcosa che permetterà di meglio vivere e agire nel mondo. In effetti la scuola svolge in contesto senegalese un notevole compito educativo anche rispetto all'alimentazione, alle norme igieniche, alla prevenzione delle malattie. Nei *collège*, inoltre, come abbiamo visto, vengono svolte attività parascolastiche, come il gruppo EVF, che affrontano temi molto vicini alle problematiche degli adolescenti, come la riproduzione, in un modo moderno, sostanzialmente svincolato dai tabù della tradizione.

Molti ragazzi, soprattutto i più giovani, hanno descritto l'istituzione scolastica come una seconda famiglia, dove i professori sono come dei genitori e i compagni come dei fratelli. Per comprendere il senso di queste affermazioni, che ai nostri occhi potrebbero sembrare "esagerate" dobbiamo ricordare che nell'educazione tradizionale africana tutti i membri della comunità sono chiamati a svolgere un ruolo educativo nei confronti del bambino; ecco perché anche il professore viene considerato come un

genitore. Nella prassi scolastica, anche i genitori riconoscono questo ruolo all'insegnante. Egli non è visto solo come docente, ma anche come educatore.

Le domande relative alla conoscenza delle occupazioni pomeridiane dei ragazzi e sull'aiuto che ricevono nello svolgimento dei compiti a casa, confermano i dati teorici generali: le ragazze hanno meno tempo ed energie da dedicare allo studio poiché devono dedicarsi ai lavori domestici, mentre i ragazzi hanno tempo per studiare e per svagarsi. Questa situazione si riflette inevitabilmente sulle *performances* scolastiche. La maggior parte degli studenti svolge i compiti da solo, senza l'aiuto di nessuno; dal questionario non possiamo sapere se essi avrebbero o meno la possibilità di essere aiutati, ma sapere che circa un 30% di coppie di genitori è analfabeta ci lascia intendere che molti ragazzi probabilmente non possono essere aiutati a casa nello svolgimento dei compiti.

Alcune risposte date dai ragazzi alla domande *Pensi che ci sia qualcosa da cambiare o migliorare a scuola?* e *Quale attività extrascolastica vorresti fare a scuola?*, potrebbero sorprenderci. Trovandoci in un contesto rurale africano, probabilmente non immagineremmo che alcuni giovani studenti di un *collège* vorrebbero allestire un orto scolastico o dedicare qualche giornata alla pulizia del villaggio. Invece, questo sarebbe il desiderio di più di un ragazzo e ragazza. I ragazzi espongono come esigenza principale quella di avere toilettes adeguate e rubinetti, piuttosto che altre cose. Come attività extrascolastica, vorrebbero approfondire gli studi e mettersi ulteriormente alla prova con esercitazioni. I più giovani, sia maschi che femmine, vorrebbero fare attività di movimento; solo i più grandi avvertono la necessità di utilizzare il computer. Scopriamo inoltre che moltissime ragazze amano la matematica e i concorsi scientifici.

In conclusione, possiamo affermare ancora una volta che per conoscere quali sono le reali esigenze di una popolazione, come nel caso di una popolazione studentesca di un *collège* in Senegal, l'analisi del contesto e il dialogo diretto con gli abitanti è il modo più sicuro. Tali mezzi sono infatti gli unici a metterci in contatto immediato con la realtà locale, evitando il più possibile l'interferenza dei nostri schemi, aspettative e proiezioni.

Ringraziamenti

Per il prezioso contributo dato alla mia ricerca: Mr. Samba Ba Gueye e sua moglie Fatou, Mr. Dioukhane, Mr. Faye, Mr. Faye “anglais”, Mr Diop, Mr. Sene, Mr. Bodian, Mr. Mane, le principal Mr. Kaba, e gli altri professori del *collège* di Yene; il direttore e tutti i professori della scuola di Toubab Dialaw; i professori di Kelle; i professori del “Complexe Scolaire Galgui”; M.me Fatim Faye; M.me Ndione e M.me Aissatou del *dispensaire* di Yene; M.me Sylvaine Diop; M.me Fatou Ngom, e tutto il personale della *Case de tout petits*; Caroline & Veronique del Canada; gli alunni del *collège* di Yene; Mamadou Seck e la sua famiglia; Moumar; Amy e sua figlia, Arona, Zal e tutti gli amici di Yene; Bydar e Khoudia; il personale del Ministère de l’Education National du Sénégal; Youssouph Oualy e la sua famiglia; Francis; il professor Ziglio; Elena Baglioni.

Le mie coinquiline/i, le amiche/i e le compagne/i di università per le ricche conversazioni e scambi di idee: Alessandra, Alberto, Emanuela, Francesca B., Irene, Linda, Maria, Silvia, Matteo, Klara, Simona, Giacomo, Filippo, Claudia, Claudia, Badu e Babacar...

A tutta la mia famiglia: i miei genitori, i miei nonni, Ennio e Gemma, gli zii e i cugini.

Bibliografia

AA.VV., *Fede e denaro*, Edizioni com nuovi tempi, Roma, 2002.

ADEA, *Partenariats pour le renforcement des capacités et l'amélioration de la qualité de l'éducation. Papiers présentés à la biennale de l'ADEA, Dakar, octobre 1997*, ADEA, 1999.

Balandier G., *L'enfant chez les Lébou du Sénégal*, Enfance, n°4, 1948.

Belloncle G., *La question éducative en Afrique Noire*, Karthala, Paris, 1984.

Berthé A., *Situation de l'alphabétisation en Afrique francophone*, AALAE, 1990.

Bonatesta F., Gambi L., Gueye M., *I Wolof del Senegal. Lingua e cultura*, L'Harmattan Italia, Torino, 1995.

Braga P., Mauri M., Tosi P., *Perché e come osservare nel contesto educativo: presentazione di alcuni strumenti*, Edizioni junior, Bergamo, 1994.

BREDA, *Quatrième réunion du groupe de travail sur l'éducation pour tous, Paris, 22-23 juillet 2003. Bilan des activités en faveur de l'EPT 2002-2003.*

BREDA, Banque Mondiale, ISU, *Scolarisation primaire universelle un objectif pour tous. Document statistique MINEDAF VIII, 2002.*

BREDA, *Cadre d'Action de Dakar. L'éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs. Texte adopté par le Forum sur l'éducation pour tous, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000.*

Candelori M. Canessa R. di Vecchia A. Radicchi A., *I programmi di sviluppo rurale integrato nella regione saheliana*, Istituto Italo-Africano, Roma, 1992.

Consultation collective des ONG sur l'Education pour Tous, *Réunion annuelle 2003. Rapport général et recommandations pour une action conjointe dans le cadre du réseau de la CCONG/EPT, Porto Alegre, 19-23 janvier 2003*, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris, 2003.

Dal Lago A. De Biasi R. (a cura di), *Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale*, Editori Laterza, Bari, 2002.

Del Cornò L., *Esperienze pedagogiche in Africa*, Il PuntoEmme/Emme edizioni, Milano, 1976.

Del Giudice R. Zoppè A., *Riso, pesce e sviluppo rurale. Il caso della media Casamance Senegal*, L'Harmattan Italia, Torino 1997.

Delors J., *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando editore, Roma, 1997.

Diop A., *La famille Wolof*, Karthala, Paris, 1985.

Diop A., *La société Wolof: tradition et changement. Les systèmes d'inégalité et de domination*, Karthala, Paris, 1981.

Diop, M.C., (a cura di), *Sénégal. Trajectoires d'un Etat*, CODESRIA, Dakar, 1992.

Diouf M., *Histoire du Sénégal*, Maisonneuve & Larose, Paris, 2001.

Dogbe Y.E., *La crise de l'éducation*, Nouvelles Editions Africaines, Dakar, 1975.

Education for rural people. Aid agencies workshop. Rome, 12/13 decembre 2002, Organized by FAO Extension, Education and Communication Service with the support of the Italian Development Co-operation and technical collaboration of IIEP and UNESCO, UNESCO Publishing/IIEP, Paris, 2003.

Education for rural development. Toward new policy responses. A Joint study conducted by FAO and UNESCO. Coordinated and edited by D. Atchoarena e L. Gasperini, FAO, Roma, reperibile sul sito <http://www.fao.org/sd/erp/ERPPublications_en.htm>.

Education pour tous. L'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005, UNESCO, Paris, 2004.

Education pour tous. L'exigence de qualité. Résumé, UNESCO, Paris, 2004.

Emiliani F., Zani B., *Elementi di psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna, 1998.

Erny P., *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique noire*, L'Harmattan, Paris, 1990.

Ezémbé F., *L'enfant africain et ses univers*, Karthala, Paris, 2003.

Fall A., *L'école au Sénégal: la question de l'adaptation. Histoire d'une problématique récurrente de 1817 à nos jours*, Thèse de doctorat de 3eme cycle, UCAD, 2001/2002.

Felgine O., *La politique des langues nationales au Sénégal*, thèse de doctorat 3eme cycle, Bordeaux I/IEP/CEAN.

Gandolfi S. Rizzi F., *L'educazione in Africa*, Editrice La Scuola, Brescia, 2001.

Garfinkel H., *Studies in ethnomethodology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (NJ), 1967.

Gasparini L., *Mozambico: educazione e sviluppo rurale*, Edizioni Lavoro/Isco, Roma, 1989.

GEEP/FNUAP, *Promotion de l'éducation à la vie familiale. Didactique des problèmes de population. Une approche interdisciplinaire. Document n°1*, Dakar, 1999.

Genre et Education pour tous. Le pari de l'égalité. Résumé du rapport, UNESCO, Paris, 2003.

Harrison G. Callari Galli M., *Né leggere né scrivere. La cultura analfabeta: quando l'istruzione diventa violenza e sopraffazione*, Meltemi, Roma, 1997.

Kane C.H., *L'ambigua avventura*, Jaka Book, Milano, 1995.

Kapuscinski R., *Ebano*, Feltrinelli, Milano, 2000.

Latouche S., *L'altra Africa. Tra dono e mercato. Edizione riveduta*, Bollati Boringhieri, Torino, 2004.

Mauss M., *Manuale di etnografia*, Jaka Book, Milano, 1969.

Mercier P., Balandier G., *Les pecheurs Lebou du Sénégal. Particularisme et evolution*, IFAN, Saint Louis, 1952.

Moumouni A., *L'educazione in Africa*, La Nuova Italia, Bologna, 1972.

Ndiaye A.R., *La place de la femme dans les rites au Sénégal*, Les Nouvelles Edition Africaines, Dakar-Abidjan-Lomé, 1986.

Ndoye A.K., *Facteurs socio-économiques et réussite scolaire des filles en fin d'enseignement élémentaire: cas de deux regions du Sénégal. Programme de petites subventions de l'UEPA. Rapport d'étude*, n°50, UEPA, décembre 2002.

Paronetto Valier M.L., *Problemi dell'educazione in Africa*, Il Mulino, Bologna, 1973.

Rabitti G., *Alla scoperta della dimensione perduta. L'etnografia dell'educazione in una scuola dell'infanzia di Reggio Emilia*, CLUEB, Bologna, 1994.

Report on the global AIDS epidemic. 4th global report, 2004.

Republique du Senegal, Ministere de l'Education, Direction de l'Enseignement Moyen et Secondaire general, PDEF, *Manuel des*

procedures de gestion administrative, materielle et financiere du Projet d'Etablissement. Version ameliorée. Juillet 2004.

Republique du Senegal, Ministere de l'Education, Ministere de l'Education Prescolaire et de la Case de Tout Petits, Ministere de la Formation Professionnelle Publique et Privee, de l'Alphabetisation et de Langues Nationales, Programme de developpement de l'education et de la formation (Education PourTous) (P.D.E.F/E.P.T.), 2002.

Sako P.S., Senegal. Storia economia e risorse, società e tradizioni, arte e cultura religione, Edizioni Pendragon, Bologna, 1999.

Seck A. et al., L'innovation dans l'histoire de l'enseignement au Senegal. A propos de 4 cas, Memoire de recherche, UCAD, Dakar, 1987.

Sidi et Rama. Lecture. Cours élémentaire 2eme année, Ministere de l'Education National du Sénégal, INEADE, Dakar, 2002.

Sow L., Mbaye I., Benois J.P., Prévention et prophylaxie de la maltraitance au Sénégal, in Les mauvais traitements de mineurs; réalités, caractéristiques, enjeux, réponses. Seminaire international. AFIREM (Dakar, 18-23 avril 1994), O. Sylla, M. Gueye & R. Collignin eds, 1994.

Todeschini M., Ziglio C., Comparazione educativa. Studiare l'educazione attraverso la comparazione, comparare per imparare, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

Touadi J.L., *Africa, la pentola che bolle. Politica, economia, società.* EMI, Bologna, 2003.

Turco A., *Geografia della complessità in Africa. Interpretando il Senegal*, Unicopli, Milano, 1986.

UNESCO - BREDa, *Quatrième reunion du groupe de travail sur l'éducation pour tous, Paris, 22-23 juillet 2003. Bilan des activites en faveur de l'EPT 2002-2003.*

UNESCO-UNICEF, *Propos africains sur l'Education pour tous. Sélection d'articles présentés à l'occasion de la Consultation régionale sur l'Education pour Tous. Dakar, 27-30 novembre 1989*, Co-publié par le Bureau Régional de l'Unesco pour l'Education en Afrique (BREDa) Dakar, Sénégal et le Bureau Régional de l'Unicef pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre (WCARO), Abidjan, Cote d'Ivoire, 1990.

UNICEF/Gouvernement Norvegien, *Attitudes des acteurs de l'école face à l'éducation des filles au Cameroun, Mali, Niger, Senegal*, UNICEF, Abidjan, 2001.

Vauthrin J., *Villes Africaines: anarchie et raison d'une architecture*, l'Harmattan, Paris, 1989.

Ziglio C. (a cura di), *Etnografia delle professioni. Il caso della Polizia di Stato*. Armando editore, Roma, 2000.

Ziglio C, Boccalon R., *“Lei vede ma non osserva...” Introduzione all’attività osservativa in educazione.* UTET, Torino, 1996.

Articoli di quotidiani e riviste

Amoussou-Yeye D., *Education, caractères et développement*, in *Africa Development*, vol. XXI, n. 4, 1996.

Ecole Normale superieure, UCAD, *La lettre du GEEP* n°14, Juillet 1999, Dakar, Senegal.

Ecole Normale superieure, UCAD, *La lettre du GEEP* n°28, Janvier 2005, Dakar, Senegal.

Epidémie de cholera: les leçons à retenir, Wal Fadjri, 23 novembre 2004, reperibile sul sito <<http://www.walf.sn/>>.

Exploring the socio-economic dimension of adolescent reproductive health: a multicountry analysis, in *International Family Planning Perspectives*, september 2004, vol. 30, n. 3, Alan Guttmacher Institute.

La balle dans le camp du gouvernement, *Le Journal*, 18 mars 2005, p. 3.

La situation des jeunes et des adolescents au Senegal, in *SEN-ONU, Bulletin du Systeme des Nations Unies au Senegal*, n. 5, avril 2000.

Okraku L.A., *Une critique de l'alphabétisation dans une société non-
alphabétisée*, in Alpha Actuelle, Education des Adultes et développement,
n. 36, mars 1991.

Pour une paix sociale à l'école, Le Quotidien, 17 mars 2005, p. 9.

Situation des enfants au Senegal: des faits et chiffres, in SEN-ONU,
Bulletin du Systeme des Nations Unies au Senegal, n. 7, aout 2001.

Un Partenaire, des services, Le Quotidien, 8 mars 2005, p. 7.

Sitografia

Education for rural people, www.fao.org/sd/erp

Ministere de l'Education au Senegal, *L'éducation préscolaire* reperibile
sul sito <www.education.gouv.sn>.

Ministere de l'Education au Senegal, *Le droit à la remuneration* reperibile
sul sito <www.education.gouv.sn>.

Ministere de l'Education au Senegal, *Les catégories d'enseignants*,
reperibile sul sito <www.education.gouv.sn>.

Traore A., *L'umanità violata dell'Africa*, reperibile sul sito
<<http://lists.peacelink.it/africa/msg02056.html>>.