



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRENTO
Facoltà di Sociologia

L'istruzione in Africa

Antonio Cobalti



DIPARTIMENTO DI SOCIOLOGIA E RICERCA SOCIALE

DIPARTIMENTO DI SOCIOLOGIA E
RICERCA SOCIALE

QUADERNI

L'ISTRUZIONE IN AFRICA

ANTONIO COBALTI

QUADERNO 42

Settembre 2008

INDICE

Introduzione	p. 7
1. La storia più recente dell'Africa	12
1.1. L'influenza coloniale	12
1.2. Cristianità ed Islam in Africa	15
1.3. La scuola in Africa prima dell'indipendenza	19
1.4. La decolonizzazione: storia economica e scolastica	26
2. Dati sull'istruzione in Africa	37
2.1. Istruzione pre-primaria	41
2.2. L'istruzione primaria	41
2.3. L'istruzione secondaria	44
2.4. L'istruzione terziaria	47
2.5. L'istruzione professionale	49
2.6. L'uso delle tecnologie ICT	54
2.7. I curricula e i <i>National Qualifications Framework</i>	58
2.8. Il linguaggio di insegnamento	64
3. Alcuni problemi dell'Africa	72
3.1. La crescita demografica	73
3.2. L'infezione HIV/AIDS in Africa	77
3.3. La spesa per l'istruzione e gli aiuti all'istruzione	82
3.4. La qualità dell'istruzione: il caso della mancanza di insegnanti	92
3.5. Il rendimento dell'istruzione e il <i>brain drain</i>	99
4. La risposta dello stato	104

4.1. Il decentramento	105
4.2. La privatizzazione	106
4.3. Alcuni dati sulla privatizzazione a livello primario, secondario e terziario	112
4.4. Conclusioni: lo stato africano	116
5. Conclusioni e prospettive future	122
5.1. Prospettive scolastiche	122
5.2. Prospettive generali	125
Riferimenti bibliografici	131

*Introduzione**

Questo lavoro si propone di far conoscere le principali caratteristiche dell'istruzione in Africa, con particolare riferimento alla parte del continente al di sotto del deserto del Sahara: la cosiddetta Africa subsahariana (ASS). Il continente africano è popolato alla fine del primo decennio del XXI secolo da oltre 900 milioni di abitanti, che vivono in 53 stati. E' circondato a Nord dal Mar Mediterraneo, ad Ovest dall'Oceano Atlantico e ad Est dal Mar Rosso e dall'Oceano Indiano. Una piccola parte della popolazione (poco più di 20 milioni) vive in arcipelaghi ed isole, di cui il Madagascar è la più grande¹. La sua superficie è assai vasta: è stato calcolato che potrebbe contenere Europa, Stati Uniti, Argentina, Cina ed India, che però insieme hanno una popolazione molto maggiore.

L'Africa, con una densità di 30 persone per kmq, è così un territorio poco popolato, che solo nell'ultimo secolo ha visto crescere fortemente la sua popolazione. Ciò è in parte dipeso dall'ostilità dell'ambiente naturale, che ha portato tanto ad un'alta mortalità infantile, che a pratiche, tipicamente africane, di intervalli quadriennali tra le nascite, al fine di assicurare una gestazione più sicura. La colonizzazione del territorio da parte dei suoi abitanti nel corso dei millenni ha fatto dire ad uno storico che è stata «il loro principale contributo alla storia» [Iliffe 2007, 1].

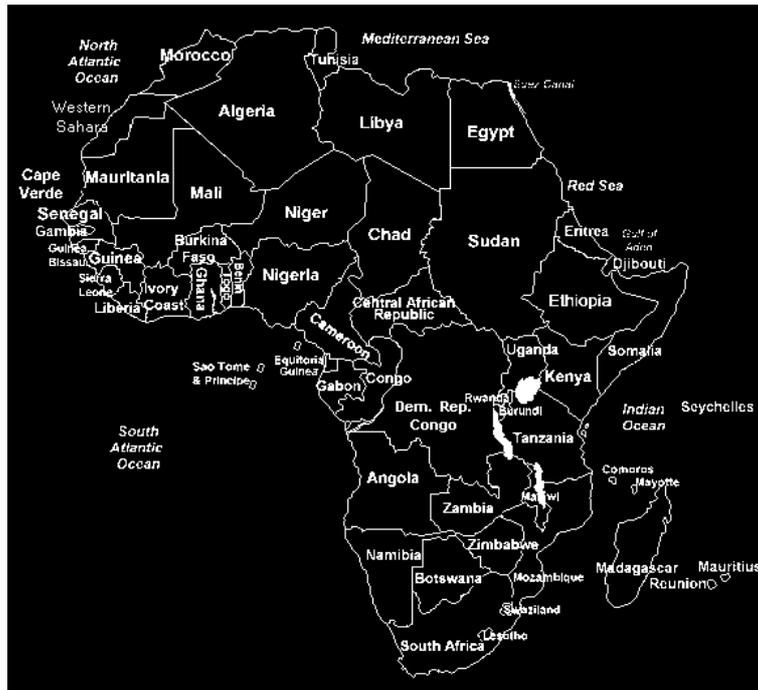
Se si intende la globalizzazione nel senso più ampio come un insieme di processi di aumento dell'interconnessione globale, avvenuti anche in epoche e in forme precedenti a quella in corso [Held et al. 1999], si osserva che il continente è stato coinvolto in essa fin dall'antichità: ad esempio, con l'espansione politica e culturale dell'Islam a partire dall'VIII secolo d. C..

Un secondo episodio, avvenuto mille anni dopo, ha portato alla colonizzazione di gran parte dei territori africani da parte delle principali potenze europee.

* Questo Quaderno contiene dei "materiali di lavoro" assemblati per il capitolo sull'Africa subsahariana di un libro sull'istruzione nel mondo che sto scrivendo per Laterza. Molta della documentazione qui raccolta è reperibile facilmente in rete, anche se qui non sono forniti precisi indirizzi (che cambiano spesso nel tempo), con l'ausilio di un motore di ricerca.

¹ Le altre isole sono Capo Verde, Comore, Maurizio, Sao Tomé, Seicelle.

FIG. 1. L'Africa



In entrambi i casi, alle conquiste territoriali si è accompagnata la diffusione di «religioni mondiali»: l'Islam e il Cristianesimo. Consistente è stato anche il trasferimento di europei all'epoca della dominazione coloniale, anche se il Regno Unito è stato capace di amministrare le sue colonie con un numero assai ridotto di funzionari. Oggi, proseguendo una migrazione che risale indietro nei secoli, si calcola che siano almeno 500 mila i cinesi in Africa, segno di un interesse crescente della Cina per i paesi di questo continente [Mohan e Kale 2007], mentre africani del Magreb e dell'Africa Occidentale attraversano il Mediterraneo in gran numero per arrivare in Europa.

E l'Africa è stata anche al centro di movimenti di persone di un altro tipo: gli storici contemporanei stimano in circa 12 milioni il numero degli schiavi che fino all'inizio del XIX secolo hanno

attraversato l'Atlantico, ma va ricordato anche il trasferimento di un numero di schiavi imprecisato, anche se alcuni arrivano a stimarlo di portata pari a quello transatlantico, verso l'Asia e l'Arabia, da parte di mercanti di schiavi arabi, nel corso di un millennio². Un movimento in senso inverso, abolita la schiavitù, si è verificato con dei ritorni dalle Americhe in Liberia e Sierra Leone, contribuendo così a diffondere il Cristianesimo nel continente.

L'Africa è un continente ricco di risorse naturali e di materie prime quali oro, diamanti (50% della produzione mondiale), petrolio, cobalto (50% della produzione mondiale), rame, cromo, manganese, nichel e uranio e di prodotti naturali (cacao, caffè, olio di palma, zucchero, tabacco). E' ricco anche di acqua come fonte di energia idroelettrica³. Questo è stato un motivo di attrazione per gli europei e anche recentemente si è parlato di una nuova «corsa all'Africa» [Watts 2001] e alle sue risorse: particolarmente importante è diventato il petrolio, di cui si dice ospiti il 20% della nuova capacità di produzione su scala mondiale [Mayer e Fajarnes 2008].

L'ASS, di cui ci occuperemo in questo capitolo, comprende oltre 700 milioni di abitanti, residenti in 45 stati⁴. Come vedremo, si tratta di un'area con forte caratterizzazione, tanto è vero che le pubblicazioni di un'organizzazione come la Banca mondiale quando si parla di Africa intendono, più precisamente, riferirsi a

² Sul traffico di schiavi verso l'Asia si veda il cap. 16 di Collins e Burns [2007]. Gli autori parlano di 12,5 milioni di schiavi esportati verso l'Asia in 1100 anni. Tra il '600 e il '900, periodo su cui esistono più dati, una stima valuta in oltre 5,5 milioni (metà del traffico atlantico) il movimento degli schiavi. Si discute tra gli storici sul ruolo che il commercio degli schiavi oltre atlantico ha avuto nel sottosviluppo dell'Africa. Moseley [2009] fornisce i termini del dibattito e riporta la bibliografia rilevante. La questione si collega al tema più generale sollevato da W. Rodney già nel 1972, con un libro dal titolo «*How Europe Underdeveloped Africa*» (per delle note su questo dibattito cfr. [Collins e Burns, 310 e segg.]).

Il libro è reperibile in rete: per trovarlo con Google basta virgolettare in tutto o in parte il suo titolo e aggiungere, eventualmente, il cognome dell'autore. In questo modo si arriva facilmente alla versione PDF di questo lavoro, disponibile all'indirizzo www.blackherbals.com/walter_rodney.pdf.

³ L'acqua per uso alimentare e per l'irrigazione invece sta diventando un bene sempre più scarso in Africa: secondo dati della Banca mondiale 250 milioni di persone in Africa non aveva accesso all'acqua pulita nel 2003.

⁴ Avevano accettata qui la definizione dell'ASS data dall'UNESCO, nelle sue pubblicazioni su istruzione e la scolarizzazione nel mondo. E' sempre l'UNESCO ad includere gli 8 paesi africani a forte presenza musulmana Mauritania, Marocco, Algeria, Tunisia, Libia, Egitto, Gibuti, Sudan in un'area che comprende anche i paesi del Medio Oriente e della penisola araba: politicamente, tali paesi sono membri della Lega Araba e per essi si usa l'acronimo MENA: *Middle East North Africa*.

questo insieme di stati⁵, mentre molti storici e sociologi trattano nei loro lavori esclusivamente di questa parte dell’Africa [ad es. Castells 2000; Cooper 2007; Gordon e Gordon 2007]. La suddivisione tra ASS e Nord Africa tiene conto del fatto che tra i fenomeni naturali che hanno maggiormente inciso sulla vita degli africani vi è stata la desertificazione del Sahara, completatasi 5000 anni fa: questa barriera naturale (che comprende un’area rettangolare di 5000 km da Est ad Ovest e di 1400-2000 da Nord a Sud), per quanto non insormontabile (le carovaniere arabe hanno collegato per secoli l’Africa Settentrionale a quella Centrale ed Occidentale), ha segnato la storia delle due parti del continente, impedendo alla civiltà egizia di essere per l’Africa quello che la Grecia ha rappresentato nel Mediterraneo [Iliffe 2007, 26].

Gli stati qui considerati hanno una consistenza demografica assai varia. Accanto ad un gigante come la Nigeria (140 milioni di abitanti), seguono (sopra i 20 milioni) Etiopia (75 milioni), Repubblica democratica del Congo (59), Sudafrica (47), Tanzania (38), Kenya (33), Ghana (21), Uganda (27), Mozambico (20). Quasi due terzi della popolazione dell’ASS è concentrata in questi nove stati (460 milioni). All’opposto, quasi 80 milioni di abitanti vivono in stati molto più piccoli, con meno di 10 milioni di abitanti: Benin (8), Botswana (2), Burundi (8), Repubblica centrafricana (4), Ciad (10), Congo (4), Eritrea (4), Gambia (1), Gabon (1), Guinea-Bissau (1), Guinea Equatoriale (1), Lesotho (2), Liberia (4), Maurizio (1), Namibia (2), Ruanda (9), Sierra Leone (4), Somalia (9), Swaziland (1), Togo (5), o con una popolazione inferiore al milione: è il caso di arcipelaghi e isole.

Assai varia, come appare dalla carta geografica, anche la superficie dei vari stati: con più di 1 milione di kmq troviamo paesi quali Repubblica democratica del Congo, Niger, Ciad, Mali, Sudafrica,

⁵ Va ricordato che non vi è completo accordo tra gli autori che ne trattano sulla sua precisa delimitazione territoriale: ad esempio, uno storico dell’ASS francese, [Manning 1998], vi include la Mauritania, che invece altre classificazioni ricomprendono tra i paesi arabi dell’Africa Settentrionale. Lo stesso vale anche per le suddivisioni geografiche dell’Africa: Settentrionale, Occidentale, Centrale, Orientale e Meridionale (o Australe) [Krabacher *et al.* 2008]. La denominazione delle suddivisioni, poi, riflette anche vicende politiche: così, la tradizionale definizione di Africa Meridionale comprende Angola, Botswana, Mozambico, Malawi, Namibia, Sudafrica, Swaziland, Zambia e Zimbabwe. Invece, la SADC (*Southern African Development Community*), originariamente nata per contrastare il Sudafrica dell’*apartheid*, comprende anche Madagascar, Maurizio, Seicelle e Repubblica democratica del Congo, con una composizione che è cambiata nel tempo.

Etiopia, mentre le isole (tranne il Madagascar) hanno estensioni inferiori ai 5 mila kmq. Popolazione e superficie non sono correlati: abbiamo così piccoli stati come Ruanda e Burundi con un'alta densità (è anche la situazione delle isole, talvolta con centinaia di persone per kmq), mentre paesi come Botswana e la Namibia sono poco densamente popolati (2-3 persone per kmq) e hanno territori piuttosto vasti. L'Africa subsahariana è, con l'Asia, la regione meno urbanizzata del mondo, anche se viene segnalata particolarmente per l'Africa Occidentale una crescente urbanizzazione [CSAO/SWAC 2007].

Le organizzazioni internazionali hanno messo a punto una pluralità di indici, che consentono di mettere in evidenza la particolarità dell'ASS in base ad una pluralità di dati. Ci limiteremo a considerarne solo tre. Secondo l'Indice di Sviluppo Umano, messo a punto dall'UNDP appare che *tutti* i paesi con un livello basso (dalla posizione 156 fino alla 177) appartengono a questa area, mentre altri venti stati occupano posizioni nella parte bassa del livello medio⁶. Il secondo dato riguarda la cosiddetta «africanizzazione della povertà»: è un'espressione usata per riferirsi al fatto che il fenomeno della povertà (si intende quella estrema) [Milanovich 2007], è sempre più una caratteristica dei paesi di questa parte del mondo in cui il 41% della popolazione vive con meno di 1\$ al giorno. Il terzo riguarda il fatto che dei 50 paesi classificati dalle Nazioni Unite come i meno sviluppati (*Least Developed Countries: LDC*) 32 appartengono all'ASS.

Questo lavoro si divide in 5 paragrafi. Nel primo tratteremo della storia recente del continente, considerando in particolare quei fattori politici ed economici che possono spiegare lo sviluppo del sistema scolastico. Il paragrafo successivo oltre a presentare dati aggiornati sull'istruzione ai vari livelli, si soffermerà su alcuni aspetti qualitativi, quali le caratteristiche dell'istruzione professionale, l'uso delle tecnologie ICT, i curricula e i linguaggi dell'insegnamento. Il terzo paragrafo considererà alcuni fattori che possono essere usati per spiegare i dati riportati al paragrafo 2: si

⁶ Le tre posizioni più basse (175-177) sono occupate da Guinea-Bissau, Burkina Faso e Sierra Leone. Valori alti dell'indice si registrano solo per due realtà insulari: Seicelle e Maurizio.

tratta di caratteri generali dell'Africa (la crescita demografica, il problema dell'infezione HIV/AIDS) e specifici della scuola: la spesa e gli aiuti per l'istruzione, la carenza, quantitativa e qualitativa, di insegnanti e il fenomeno della fuga dei cervelli. Il paragrafo 4 tratterà della risposta degli stati africani e delle riforme per migliorare l'istruzione. Il paragrafo 5 presenterà delle conclusioni ed esaminerà le prospettive future di cambiamento.

1. La storia più recente dell'Africa

Nessun evento storico dei due secoli passati è stato così ricco di conseguenze per l'Africa -anche nel campo dell'istruzione- della spartizione tra le potenze coloniali (Francia, Belgio, Regno Unito, Portogallo, Spagna, Germania e Italia), avvenuta negli ultimi due decenni del secolo XIX e sanzionata alla Conferenza di Berlino (1884-85)⁷.

1.1. L'influenza coloniale

Il processo di occupazione avvenne con un minimo di resistenza locale (solo l'Etiopia fu in grado di opporsi all'Italia, portandola alla sconfitta di Adua: 1896) e fu realizzata in pochi decenni. Come scrive Hobsbawm: «Nel 1914 eccetto per l'Etiopia e per l'insignificante repubblica di Liberia nell'Africa Occidentale e quella parte del Marocco che continuava a resistere alla completa conquista, l'Africa apparteneva interamente agli imperi britannico,

⁷ Gli storici hanno a lungo discusso sul tipo di motivazioni, politiche e/o economiche, che hanno portato allo *scramble for Africa*. Mann [1993, 777], che esclude una spiegazione puramente economica in termini di bisogni del capitale (del tipo di quella fornita da Hobson), afferma tuttavia: «Anche se il nuovo imperialismo in Gran Bretagna non fu causato dal bisogno di esportare capitale, esso includeva un'importante motivazione economica: preservare il commercio e la finanza britannici nei mercati mondiali tra le rivalità coi tedeschi e con gli americani e il sorgere del protezionismo. Nessuno sapeva quanto valevano i mercati africani, ma era troppo rischioso lasciare che gli altri li prendessero e trovarsi esclusi. Dopo tutto, il Sudafrica fu trasformato in questo periodo dalla scoperta di oro e diamanti da qualcosa che non valeva niente in una colonia profittevole».

francese, tedesco, belga, portoghese e, marginalmente, spagnolo» [1989, 58]⁸.

Mentre le avventure coloniali tedesca ed italiana non hanno lasciato molte tracce, ha ancor oggi senso dividere l'Africa in un'area francofona, una lusofona ed una anglofona, in memoria delle occupazioni coloniali francese e belga, portoghese e inglese⁹. Gli stessi confini tra gli stati (concetti entrambi che non si possono facilmente ricondurre alla tradizione africana) sono quelli tracciati dai colonialisti, anche se sono stati accettati nella prima riunione dell'organizzazione degli stati africani nel 1963. Questa accettazione non è stata fatta propria dallo statuto dell'Unione Africana, l'organizzazione che nel 2002 ha preso il posto dell'organizzazione dell'unità africana, ma va comunque rilevato che i tentativi di modificarli sono stati una causa di conflitto solo in pochi casi [Sciortino 2007]¹⁰.

Importanti, anche per le conseguenze a livello scolastico, le diverse forme dell'amministrazione delle colonie adottate dalle potenze europee. Si possono contrapporre due tipi ideali: il francese, volte all'assimilazione dei nativi, e l'*indirect rule*, o «governo indiret-

⁸ Dopo l'occupazione ci sono state rivolte, di cui quella più sanguinosa è avvenuta nella colonia tedesca del Tanganika (oggi Tanzania) nei primi anni del XX secolo con 250mila morti tra gli africani [O'Toole 2007]. Anche la rivolta dei Mau Mau in Kenya, prima dell'indipendenza, provocò decine di migliaia di morti tra gli africani [Manji e O'Coill 2002]. Quanto all'Italia, la sua presenza si è fatta sentire in Africa Orientale, con la conquista di Eritrea (1890) e Somalia (1905) e successivamente in Libia (1912). L'Etiopia divenne parte dell'«Impero» nel 1936 [Calchi Novati, Valsecchi 2007].

⁹ Tra i pochi segni della colonizzazione tedesca, cessata alla fine della I Guerra Mondiale, vi è il fatto che questa lingua è parlata in alcuni villaggi della Namibia (di cui è una delle lingue ufficiali). Lo spagnolo è una delle lingue ufficiali della Guinea Equatoriale e l'italiano è stata la lingua di alcune facoltà dell'università di Somalia, protettorato italiano dopo la II Guerra Mondiale. Anche il portoghese è in declino e incontra oggi problemi di sopravvivenza nei confronti dell'avanzata della lingua inglese, al punto che un'organizzazione internazionale come l'UNECA (*Economic Commission for Africa* delle Nazioni Unite: www.uneca.org) usa ormai per l'Africa le lingue inglesi, francese ed arabo.

¹⁰ Ciò non significa, però, che essi siano stati privi di conseguenze e che una riscrittura della storia dell'Africa non debba in qualche caso prescindere. Come afferma Wondyi: «da frontiera nell'Africa pre-coloniale non era belligerante ma integrativa. Marcava una vasta zona di contatto e cooperazione, di convivialità, di scambio socioeconomico e culturale e anche di matrimoni, non di conflitto» [2000].

Wondyi è il direttore della *History and Culture of Peace Unit*, che ha portato, fra l'altro, ad una riscrittura della storia generale dell'Africa in 8 volumi curata dall'UNESCO [AA.VV. 1999]. Nel caso dell'Africa l'opera nasce dall'esigenza di rispondere a domande del tipo: «come possiamo scrivere la storia della Costa d'Avorio senza riferirci a Burkina Faso, Mali, Guinea, Liberia o Ghana, dove troviamo le stesse genti?».

to» britannico. Il primo, puntava all'assimilazione nella cultura francese, di cui si dava per scontata la superiorità, che era, però, in linea di principio aperta a tutti: si trattava di fare, anche mediante l'istruzione, dei cittadini francesi a pieno titolo (sia pure con la pelle nera) e ci si serviva per questo di una burocrazia saldamente controllata dai bianchi. Il secondo -teorizzato da Lugard¹¹ per la Nigeria e praticato soprattutto nel periodo tra le due guerre mondiali- puntava ad un coinvolgimento delle aristocrazie locali (che spesso avevano aiutati i britannici nella conquista) nel governo della popolazione. Essa poteva così essere controllata efficacemente da un piccolo nucleo di bianchi e, come affermano Calchi Novati e Valsecchi [2007], con *l'indirect rule* «i rappresentanti delle istituzioni politiche precoloniali venivano trasformati in gangli dell'organizzazione coloniale a livello locale» (p. 214). I due principi di base erano il decentramento e la continuità dell'autorità.

In teoria, le politiche francesi di assimilazione, poi mitigate in quelle di associazione non molto differenti dal governo indiretto [Collins e Burns 2007, 303], e *l'indirect rule* avrebbero dovuto essere molto diversi. Tuttavia, anche se solo per ragioni pratiche anche altre potenze coloniali hanno fatto uso del governo indiretto, dato che si trattava spesso di amministrare territori assai vasti¹². Inoltre, anche se in teoria il governo indiretto britannico avrebbe dovuto essere rispettoso delle usanze locali, sia pure con la finalità di fondo di far «progredire» popoli «primitivi», ha finito col trasformare, anche al di là delle intenzioni, i costumi, le leggi e la politica africana¹³.

A questi due modelli ideali è stata ricondotta la più forte presenza di una barriera razziale, con talora pratiche attive di discriminazione, nell'area anglofona.

Diversa la storia dell'attuale Repubblica del Sudafrica, anch'essa nata da esperienze coloniali assai precoci: quella olandese, nel XVII secolo, e quella britannica nel XIX.

¹¹ Lord Lugard, governatore in Nigeria dal 1914 al 1919, fu anche l'autore di un influente *memorandum* sull'istruzione [Yamada 2008, 23].

¹² Sui diversi metodi di gestire le colonie di portoghesi, tedeschi e belgi cfr. Collins, e Burns [2007].

¹³ Secondo Collins e Burns (p. 301) questo ha portato svantaggi soprattutto alle donne. I due autori ricordano una loro rivolta in Nigeria negli anni '20 per il timore che l'autorità riconosciuta ai maschi anziani portasse a disconoscere le prerogative di cui godevano, ad esempio nel campo del diritto di famiglia.

All'inizio del XX secolo si arrivò ad una guerra tra le due comunità, che portò alla sconfitta dei bianchi di origine olandese (Afrikaner o boeri). Nacque così nel 1910 l'Unione del Sudafrica, che rimase nel Commonwealth fino al 1960, quando il regime dell'*apartheid*, creato dopo la vittoria del partito nazionalista bianco (1948), arrivò a mettere fuori legge l'*African National Congress* e ad incarcerare un suo leader, Nelson Mandela.

1.2. Cristianità ed Islam in Africa

Per capire tanto l'impatto della cultura europea, che portò in Africa la tecnologia che si era sviluppata nel corso della II rivoluzione industriale (chimica ed elettricità) e quella dei trasporti, che l'influenza delle potenze coloniali sull'istruzione, bisogna considerare l'opera di diffusione della Cristianità da parte dei missionari. In effetti, la storia della presenza europea in Africa è andata di pari passo, fin dalle prime esplorazioni portoghesi della costa africana nel XV secolo, con l'intervento dei missionari cristiani, cattolici e protestanti. Va tenuto poi anche conto dell'irradiazione da Nord dell'Islam.

La religione è sempre stata importante in Africa [Moyo 2007], dove tra le caratteristiche delle religioni tradizionali (oggi minoritarie) troviamo la credenza in un essere supremo, in altre divinità (spiriti), in una vita ultraterrena e la presenza di personale religioso e luoghi sacri. Oggi sono crescenti le conversioni a due «religioni del mondo»: Islam e Cristianesimo, tanto che Parker e Rathbone [2007] affermano, in riferimento alla popolazione dell'intero continente, che «l'ampia maggioranza della popolazione dell'Africa si professa ora o musulmana o cristiana, con il numero complessivo di ciascun gruppo approssimativamente uguale» (p. 76).

L'Islam in Africa

Abbiamo ricordato sopra come nel primo millennio l'Islam si fosse diffuso nell'Africa Settentrionale, che nei primi secoli della Cristianità era stato un centro importante della Cristianità (basta ricordare nomi come Tertulliano, Origene, Clemente, Agostino o l'«eretico» Ario, tutti africani). Del Cristianesimo originario rimar-

ranno poche tracce nella chiesa Copta in Etiopia, paese in cui esiste anche una chiesa nazionale ortodossa etiopica [Moyo 2007].

A questa prima ondata di islamizzazione del Nord Africa seguì una lenta penetrazione a Sud del Sahara, spesso legata all'attività dei mercanti che attraversavano il deserto: è il caso del Ghana. Nell'Africa orientale, invece, l'influenza araba si è fatta sentire prima dell'arrivo degli europei con la formazione di una comunità Swahili (con il Kiswahili che è ancora oggi una delle più importanti lingue dell'Africa). Secondo Moyo, una «seconda ondata» di un Islam più militante e mistico, talvolta in opposizione all'Occidente¹⁴ si è registrata nel corso del XIX secolo. In anni più recenti, a preoccupare maggiormente i politici occidentali è stato lo sviluppo di forme di fondamentalismo, soprattutto in Africa Orientale (Sudan). I casi più noti di applicazione della *sharia* riguardano alcuni degli stati della Nigeria, il Sudan e la Somalia, anche se in complesso prevalgono in Africa forme tolleranti o ibride di Islam. Si calcola che oggi esistano nel SSA 150-160 milioni di «credenti»¹⁵.

Va ricordato, comunque, quanto afferma Moyo che, come vedremo, sembra valere anche per il Cristianesimo: si assiste anche in questo caso alla commistione con forme precedenti di religiosità africana. Emblematica a questo proposito una storia che si racconta, secondo cui un re di Jenne (nell'odierno Mali) aveva costruito una moschea divisa in due: una parte per i musulmani e un'altra per i pagani [Iliffe 2007, 94].

Il Cristianesimo in Africa

La prima penetrazione del Cristianesimo in ASS è legata alle esplorazioni dei portoghesi nel XV-XVI secolo, che però allora non si spinsero all'interno. L'«età d'oro» del Cristianesimo moderno in Africa si raggiunse solo nel XIX secolo, quando le potenze coloniali favorirono e protessero la penetrazione missionaria delle

¹⁴ Che, per parte sua, aveva cercato la pace religiosa, ad esempio nell'Africa Occidentale, limitando l'azione dei missionari cristiani nelle aree musulmane. In queste azioni di compromesso si distinsero in particolare gli inglesi. I tedeschi, per parte loro, furono più ostili all'Islam, fino ad arrivare a favorire l'allevamento di maiali in Tanganika, allo scopo di abituare la popolazione ad usi alimentari tali da scoraggiare l'adesione all'Islam [Reynolds 2002].

¹⁵ Secondo altre stime [Cooper 2002, 27], un terzo degli abitanti del ASS sono musulmani.

varie chiese cristiane. Da parte loro, i missionari furono d'aiuto con la loro propensione ad usare le lingue locali e con l'assistenza alla popolazione anche con scuole, che nei primi decenni del colonialismo, furono praticamente le uniche scuole ad operare in Africa. L'influenza dei missionari cristiani è andata al di là dell'azione nelle loro istituzioni, perché sono riusciti ad influenzare anche lo sviluppo dei curricoli nella scuola pubblica cfr. Ofori-Attah [2006] sull'influenza dei missionari nell'Africa Occidentale britannica). Secondo stime riportate da Collins e Burns [2007] il 40% degli abitanti dell'ASS si sono convertite al Cristianesimo nel XX secolo, al punto che «con una popolazione cristiana di oltre 300 milioni il continente è diventato un nuovo cuore della Cristianità» (p. 385)¹⁶.

L'attività dei missionari cristiani è stato descritta da alcuni studiosi, come un tentativo di «colonizzazione della mente». A questo proposito c'è stato un dibattito tra gli antropologi a riguardo al libro dei Comaroff che aveva per oggetto uno studio nell'attuale Botswana, basato sugli scritti dei missionari cristiani. Esso concludeva che l'evangelizzazione rappresenta «la colonizzazione della coscienza». Diversamente, lo studio di Peel sulla Cristianità Yoruba (una popolazione della Nigeria) presentava, invece, la cristianizzazione come un processo di attiva appropriazione da parte della popolazione indigena¹⁷. La tesi di Cooper [2007, 27] è che, quali che siano state le intenzioni, i risultati non abbiano sempre corrisposto loro: «I missionari pensarono spesso che stavano smantellando un intero complesso di credenze 'di selvaggi'. Ciò che riuscirono a fare è un'altra questione». L'autore fa riferimento qui alla resistenza degli africani ad accettare pratiche propagate dai missionari, come la monogamia, mentre un altro storico, Iliffe [2007, 234] ricorda che «due generazioni dopo l'evangelizzazione solo un quarto degli anglicani in Uganda e dei cattolici romani in Rhodesia del sud si sposavano in chiesa» e che «la diversità di organizzazioni religiose che hanno proliferato in Africa e che prolife-

¹⁶ Diverse le stime di Iliffe, che parla di una crescita della Cristianità in ASS da 34 a 200 milioni dal 1950 e il 1990.

¹⁷ Il dibattito è ricordato da Parker e Rathbone [2007, 77], che riportano la bibliografia rilevante. Le tesi secondo cui il lavoro dei missionari rappresentava il braccio ideologico della guerra di soggiogamento degli africani è stata più recentemente ripresa da Manji e O'Coill [2002].

rano oggi suggerisce i molti modi in cui si può sintetizzare e combinare sistemi di credenze diversi» (p. 28).

Spesso i missionari cristiani presero le parti della popolazione indigena: famosa la critica ai metodi dell'amministrazione belga in Africa Centrale, negli anni '20, che è ricordata come uno dei primi casi di tentativo di mobilitare l'opinione pubblica mondiale per una causa di diritti civili¹⁸.

Due sono i fenomeni che – in un contesto di fermenti innovatori- sembrano caratterizzare la moderna Cristianità in Africa: innanzitutto, la crescente presenza di cristiani protestanti evangelici, soprattutto a partire dal 1980 [Cooper 2007, 89], spesso influenzata da gruppi religiosi statunitensi e talora con illustri proseliti quali il presidente dell'Uganda e sua moglie. Vengono poi le migliaia di chiese che assumono, sulla base del Cristianesimo, contorni africani sempre più marcati. Si tratta di chiese variamente definite come indipendenti, iniziatiche, separatiste o Zioniste, riconducibili a due tipi: Etiope e Zionista¹⁹. Naturalmente, chi guarda con preoccupazione a ciò parla di ricadute degli africani nel «primitivismo» (e quindi nella barbarie). Ma, come nota uno studioso africano, Prah [2002a, 9], questo implica che «le credenze religiose africane siano descritte come «superstizione», mentre la dottrina dell'immacolata concezione e della realtà degli angeli siano, naturalmente, al di là della superstizione: verità assolute». L'autore osserva come questi atteggiamenti siano condivisi dalle élite e che anche se «la stragrande maggioranza di cristiani africani preferiscono versioni 'africanizzate' della Cristianità, che non violano i

¹⁸ D'altra parte, l'associazione tra missionari e potenze coloniali fece dire ad uno dei leader dell'indipendenza africana, Y. Kenyatta: «Quando arrivarono i missionari essi avevano la Bibbia e noi la terra. Ci insegnarono a pregare ad occhi chiusi e quando li apriamo noi avevamo la Bibbia e loro la terra».

¹⁹ La tipologia è, far gli altri, di Moyo, che individua le ragioni della nascita di questo tipo di chiese. L'autore riporta una stima secondo cui il 30% della popolazione africana appartiene ad una di queste due chiese (gli Zionisti sono in maggioranza: l'80%). Una discussione sulle caratteristiche di queste chiese e sui dibattiti cui hanno dato luogo tra gli studiosi è riportata in Tishken [2002, 172], che tratta in particolare di due di esse: la *Nazareth Baptist Church* e la chiesa harrista, dal nome del suo fondatore Grebo Harris. Si vedano anche le osservazioni di storia della Cristianesimo in Africa nel lavoro di Lettinga [2000], che ricorda come in Sudafrica si sia sviluppato un movimento analogo alla «teologia della liberazione» (la «teologia contestuale»). Per quanto riguarda la tendenza all'eclettismo degli africani, Lettinga ricorda come alta sia la frequenza dei matrimoni tra cattolici e protestanti, dovuti al fatto che la differenza tra le due religioni è considerata ridursi all'aver frequentato scuole cattoliche o protestanti.

fondamenti delle loro culture tradizionali...le élite di alto livello in genere rifiutano la ‘Cristianità Africana’» e accettano l'autorità di Roma o di Canterbury.

1.3. La scuola in Africa prima dell'indipendenza

Così come in ogni forma di società, esistevano in Africa anche prima dell'era coloniale, sistemi di istruzione ai valori e alle abilità richieste dalla vita sociale. Secondo Barnes [2002] si riducevano a tre tipi: nella forma tradizionale la conoscenza era trasmessa in forma orale, spesso mediante riti e rituali associati alle varie età dell'individuo; nel caso di abilità tecniche, più specializzate era presente l'istituzione dell'apprendistato. La trasmissione in forma scritta, invece, è legata alla presenza dell'Islam e della Cristianità, nelle sue varie denominazioni, con forme diverse di istruzione dei giovani²⁰.

Nel caso dell'Islam, nelle zone di influenza dell'Africa Occidentale ed Orientale, l'apprendimento dei testi base avveniva in scuole in cui l'insegnante spiegava agli allievi il significato di quanto avrebbe dovuto essere studiato a memoria (scuole coraniche *kuttab*, o di primo livello) e poi, a livello superiore, *medrasah*, dove, oltre ai testi sacri si imparava a conoscere anche letteratura islamica, logica e matematica, legge islamica e teologia. L'istruzione poteva essere completata a Jenne o a Timbuctu (nell'odierno Mali), che furono centri di irradiazione della cultura islamica in Africa. Essa si concludeva col pellegrinaggio alla Mecca, che talvolta comportava un soggiorno nei luoghi sacri, o a Il Cairo, dove l'allievo poteva approfondire le sue conoscenze, prima di ritornare ad insegnare nel paese natale.

Per il Cristianesimo l'importanza attribuita alla lettura della Bibbia, nel caso dei protestanti, o del catechismo, nel caso dei cattolici, spiega l'accento posto sulla capacità di leggere e scrivere.

²⁰ Per Omolewa [2007] in Africa l'istruzione è un'esperienza comunitaria, il cui scopo: «è produrre un individuo completo, un lifelong learner che è educato, rispettoso, sensibile integrato in famiglia e vicinato». In alcune culture -Omolewa cita gli Yoruba- l'apprendimento non finisce con la vita. Anche Mazonde [2001] ha scritto sull'istruzione tradizionale in Africa, ponendo l'accento sull'informalità delle pratiche e sulla stretta integrazione tra istruzione, religione ed etica (p. 6).

Come abbiamo visto, a partire dal XVI secolo, il Cattolicesimo fu introdotto in Africa dai colonizzatori portoghesi. L'espansione missionaria cattolica ebbe luogo, tuttavia, soprattutto a partire dal XIX secolo e, come afferma Barnes (p. 143), «c'erano poche postazioni missionarie cattoliche che non avevano qualche forma di scuola, se non altro per i ragazzi che dovevano essere i servitori dei preti». L'espansione delle missioni protestanti avvenne a partire dall'Africa Occidentale e si caratterizzò fin dall'inizio per l'insegnamento del leggere e scrivere non solo per la comprensione della Bibbia, ma anche per istruire degli evangelizzatori africani. Il processo si estese all'Africa Meridionale, cosicché, «alla vigilia dell'età coloniale esisteva un piccolo insieme di scuole anche lì, che si dedicavano all'addestramento di cristiani africani» (p. 143). Secondo Collins e Burns [2007, 323], le scuole delle missioni «attraevano una varietà di studenti che nei primi anni erano per lo più membri marginalizzati della società –schiavi, donne, orfani, 'indesiderabili'- che trovavano nelle postazioni missionarie opportunità loro negate nelle comunità di appartenenza». Come vedremo, col tempo questa situazione si sarebbe modificata, con una ben diversa capacità di attrazione di queste scuole.

A queste preesistenti forme di scolarizzazione islamica e cristiana si sono rivolte le potenze coloniali, con atteggiamenti variabili a seconda delle religioni e dei colonizzatori. Nel caso dell'Islam, maggiormente ispirati alla collaborazione furono i britannici (che venivano da esperienze analoghe in Asia), più ostili belgi e portoghesi, per la loro ispirazione cattolica, meno collaborativi i francesi, anche in nome di una concezione laica dello stato. Della scarsa simpatia dei tedeschi per l'Islam si è detto.

Anche riguardo alle scuole cristiane gli atteggiamenti delle potenze coloniali furono variegati e non sempre di piena collaborazione. Barnes parla esplicitamente di ambivalenza: «Una animosità contro le missioni cristiane era riconoscibile in ciascun governo coloniale. Cristiani e nazionalisti erano duri competitori per l'influenza pubblica nella scuola nel tardo XIX e primo XX secolo in Europa e gli amministratori coloniali erano di solito reclutati soprattutto tra i nazionalisti» (p. 145). Vanno considerate poi anche le accuse alle scuole missionarie di produrre più buoni cristiani che sudditi leali all'impero.

Barnes [2002] fa una panoramica di questi diversi tipi di scuole, mai pensate come esperienza di massa (che del resto era ai suoi primi passi anche in Europa), spesso residenziali e assai più diffuse in ambiente urbano che in quello rurale. Alle scuole primarie (4-6 anni) seguivano le secondarie o pre-professionali, scuole normali, per l'addestramento degli insegnanti e scuole di addestramento professionale. Quali che fossero le ambizioni scolastiche dei colonizzatori nel primo periodo, tuttavia, per mancanza di mezzi la gestione delle scuole in Africa fu lasciata in un primo tempo quasi completamente in mano ai missionari delle varie denominazioni religiose, che producevano un piccolo numero di individui relativamente istruiti, cui i colonizzatori potevano affidare semplici compiti.

In cambio, i governi coloniali offrivano a quante tra esse si formavano a certi criteri un riconoscimento ufficiale, che comportava varie forme di sussidio finanziario, ma senza che ciò avesse un forte impatto sulle scuole missionarie: «Molte missioni, non volendo cambiare i curricula, rifiutarono l'offerta di fondi, mentre le missioni che accettarono di diventare 'assistite' dai governi modificarono i loro programmi solo nella misura richiesta per soddisfare le aspettative degli ispettori» (p. 146). E' soprattutto nel periodo tra le due guerre mondiali che la scolarizzazione fu presa in carico dalle amministrazioni coloniali, anche se, ancora una volta, la mancanza di mezzi si fece sentire e la situazione divenne più grave dopo la crisi del 1929.

Le modalità con cui ciò avvenne nelle diverse colonie fu legata alle caratteristiche più generali dell'amministrazione. Fondamentalmente, si può dire che i britannici investirono di più nell'istruzione locale, arrivando, come vedremo fino a gettare le basi delle prime università. Secondo Grier [1999] la maggiore differenza tra le politiche dell'istruzione dei colonizzatori è che i britannici «fecero uno sforzo consapevole per evitare di alienarsi le culture dei nativi, insegnando nei linguaggi vernacolari ed addestrando insegnanti delle tribù indigene» (p. 327). Naturalmente, tale sforzo va inteso anche come un mezzo per assicurarsi funzionari competenti per la gestione della vita nella colonia secondo i principi del governo indiretto. L'autore cita un documento del *Committee on Native Education* dell'amministrazione dell'Africa tropicale secondo cui «gli insegnanti delle scuole di villaggio dovreb-

bero, quando possibile, essere scelti tra gli studenti appartenenti alla tribù ed al distretto che sono familiari col suo linguaggio, tradizione e costumi». Differentemente, nell'area francofona gli insegnanti furono importati dalla Francia.

Una seconda differenza fu che mentre i britannici sostennero le scuole missionarie, l'anticlericalismo della politica francese in Africa Occidentale rifiutò di aiutarle: il risultato fu che «nel 1949-50 solo il 6% dei suoi bambini in età scolare erano a scuola, in confronto al 16% della Nigeria, al 26% del Kenya e al 33% nel Congo Belga» [Iliffe 2007, 230]. Nella stima di Barnes nell'Africa francofona la maggioranza degli studenti era in scuole del governo, mentre nel resto dell'Africa ciò avveniva da un terzo fino alla metà degli allievi.

Secondo Manning [2002] le percentuali più alte di presenza alla scuola primaria si hanno in Camerun (15%) e Congo Belga (15% nel 1920). Nell'Africa Occidentale francese la percentuale non superava il 3% (p. 99). Secondo lo stesso autore, comunque, le scuole coraniche nell'Africa francofona, invece, avevano un numero di allievi superiore a quelle governative e cristiane.

Appare così da questa rassegna una prima caratteristica dell'istruzione coloniale: in una forma o nell'altra essa ha portato a livelli assai bassi di scolarizzazioni primaria.

Si è accennato più volte alla mancanza di risorse per la scolarizzazione; per capire le vicende dell'istruzione in Africa, però, bisogna tener conto anche delle resistenze degli africani, che, vedendo nelle scuole una via di promozione sociale e di avvicinamento agli aspetti più positivi della vita occidentale, cominciarono a rifiutare certe forme di istruzione che non sembravano adatte a questo scopo. Esempio fu il caso della cosiddetta «istruzione industriale» nelle colonie inglesi, promossa anche sotto ispirazione di una fondazione americana (il Phelps-Stokes Fund) che all'inizio degli anni '20 fece un'indagine sull'istruzione in Africa. Questo tipo di istruzione era «un misto di addestramento professionale, combinato con l'insegnamento di valori morali e sociali, intesi come base per il *self-improvement* e all'insegnamento della 'disciplina

del lavoro'». Essa fu incoraggiata anche basandosi sul lavoro a Tuskegee di Booker T. Washington²¹.

Questo modello però non fu molto apprezzato dagli africani che optarono per una forma più «letteraria» di istruzione. Avvenne così, da una parte, che i missionari vi si opponevano perché portava via tempo allo studio delle scritture e all'impegno morale e, dall'altra, che gli africani considerano l'istruzione industriale come un altro modo per «tenerli al loro posto», scoraggiandoli dall'impegno in lavori di tipo intellettuale nel capitalismo coloniale [Desai, 38]. In una situazione in cui i governi non avevano molti mezzi per le loro politiche e le scuole missionarie si rifiutavano di modificare i loro curricula, il risultato fu, allora, che «iscrivendosi a scuole nelle missioni gli africani aggiravano le limitazioni poste all'apprendimento dai governi» [Barnes 2002, 151] e che la scuola religiosa fu utilizzata a scopi secolari: in questo senso andrebbero sia le statistiche sui seminari in cui entravano molti più studenti di quanti fossero i preti che ne uscivano²² che la crescita delle scuole non assistite dai governi perché non disposte a modificare i loro curricula. Simile il caso delle resistenze all'«adattamento» di forme di istruzione secondaria per formare artigiani e piccoli impiegati nelle scuole francesi.

Una seconda caratteristica comune alle amministrazioni coloniali fu la trascuranza dell'istruzione secondaria, cui accedeva solo una percentuale ridottissima di iscritti alla primaria²³.

La conclusione di Barnes merita di essere riportata per intero: «nel periodo tra le due guerre i governi coloniali cercarono di produrre, con l'azione delle scuole, sudditi africani politicamente do-

²¹ Si tratta di un educatore afroamericano che ha operato nella seconda metà del XIX secolo, sostenendo la necessità di un'istruzione centrata sull'apprendimento di abilità pratiche per gli afroamericani del Sud degli Stati Uniti. Che i britannici si siano rivolti ad una fondazione americana per sviluppare le loro politiche dell'istruzione costituisce un interessante caso di *policy borrowing*, studiato da Yamada [2008].

²² Secondo Barnes si tratta di un fenomeno che non poteva essere passato inosservato dalle autorità ecclesiastiche, il che implicherebbe una loro approvazione tacita. La via del seminario fu scelta da molti non solo in Africa: il caso più famoso fu quello di Stalin che frequentò il seminario di Tiflis. E' curioso notare che in Italia negli stessi anni la proposta di una scuola complementare, fatta con finalità simili dal ministro Gentile, fallì perché anch'essa fu disertata dalle famiglie [Barbagli 1974]. Sulla resistenza degli africani all'istruzione adattata o percepita come inferiore si veda Omolewa [2007, 594].

²³ Come osserva Iliffe [2007, 230] ci furono (pochi) esempi di scuole secondarie di élite come quella fondata presso Dakar (Senegal) nel 1903, quella di Khartum (Sudan) e un'altra in Kenya.

cili e abili lavoratori manuali. Fallirono: nessuna tradizione di acquiescenza al dominio coloniale fu mai stabilita nell'Africa coloniale. Il merito di ciò va agli africani per non aver mai consentito di essere programmati in uno stato di sudditi. Ma il credito va anche alle missioni cristiane che, per le loro ragioni, si rifiutarono di alterare l'essenza dell'istruzione cristiana. L'istruzione cristiana aveva prodotto leader in Europa per secoli e non ha mai cessato di produrli in Africa coloniale» (p.152). E più avanti l'autore nota ancora «dal punto di vista dei governi coloniali, l'educazione occidentale in Africa durante l'era coloniale può essere caratterizzata come un mezzo di dominio coloniale che non impararono mai ad usare» (p. 155).

Nel secondo dopoguerra e fino all'indipendenza la situazione nelle colonie cambiò anche in relazione alla nuova fase del capitalismo mondiale: si entra, infatti, nella cosiddetta «età d'oro del capitalismo», che segnò uno sviluppo mai più registratosi nei paesi occidentali, all'insegna di keynesismo, corporativismo, welfare state, fordismo e una forte crescita dell'istruzione dovunque [Cobalti 2006a, Cap. 1]. Nella politica dell'istruzione ciò ha portato a crescenti esperienze di scuola onnicomprensiva (basata sull'unificazione dei canali scolastici a livello secondario che, secondo la tradizione europea erano separati) e all'intervento dello stato anche con la pianificazione scolastica.

Tra l'altro, ciò si è tradotto in politiche dell'istruzione più liberali anche nelle colonie. Come scrive Cooper [2007, 88], «Negli anni '20 il modello del funzionario coloniale era un uomo che 'conoscesse i suoi indigeni', cioè la politica delle piccole comunità. Negli anni '50 il modello fu l'esperto tecnico, che sapeva come sradicare la malaria, organizzare un sistema di scuole, insegnare nuove tecniche di coltivazione o gestire controversie di lavoro» (p. 88); con la sua adozione, corrispondente allo spirito dei tempi, si tentò di contrastare le sempre più forti spinte nazionalistiche, che avrebbero alla fine portato degli imperi coloniali.

E così ancor prima che la Conferenza di Addis Abeba (1961) proclamasse l'obiettivo dell'istruzione primaria per tutti, i governi di transizione nella Nigeria degli anni '50 posero nella loro piattaforma programmatica l'istruzione universale primaria [Cooper 2007, 111]. Qui e in altri paesi si registrò una crescita della spesa per l'istruzione: ad esempio Manning [1998], in relazione all'Africa

occidentale francese, riporta come le spese per l'istruzione, salite dal 3 al 4% dal 1935 al 1947, balzarono al 13% nel bilancio del 1957²⁴. E crebbe anche i numeri degli studenti. Cooper riporta dati per Nigeria, Kenya, Sudafrica, Uganda e Congo/Zaire per l'istruzione primaria, in cui partendo dall'immediato dopoguerra con valori inferiori al milione di studenti per tutti tranne che in Sudafrica, si è registrata una crescita marcata fino al '60 (2 o 3 volte; idem per Costa d'Avorio, Zimbabwe, Angola, Zambia e Senegal).

Per l'istruzione superiore la politica delle potenze coloniali in materia di istruzione terziaria fu varia: i belgi l'avevano proibita, spagnoli e portoghesi l'avevano tenuta bassa. Gli interventi maggiori furono realizzati da Francia e Regno Unito e così nel II dopoguerra si svilupparono le prime università soprattutto nell'area anglofona (Ghana, Uganda, Nigeria, Etiopia, Sudan, 1948-51 e poi Salisbury, 1956 e Dakar, 1957) [Illiffe 230]. In complesso, secondo Teferra e Altbach [2003, 4], la politica delle maggiori potenze, Francia e Gran Bretagna, si caratterizzò, per quanto riguarda l'istruzione superiore, per gli accessi limitati, per l'uso della lingua del paese colonizzatore, per i vincoli alle libertà accademiche e per un curriculum ridotto (scarsa rappresentanza delle materie scientifiche e preferenza per materie come il diritto, anche allo scopo di creare funzionari locali).

Per il Sudafrica, al solito, la storia è diversa. Nel secolo XVIII e XIX le vicende dell'istruzione sono state segnata dal contrasto tra la più forte propensione all'espansione dell'istruzione degli inglesi e dalle resistenze dei boeri, con le loro proposte di introdurre l'Afrikaans come lingua di insegnamento²⁵ ed un programma educativo, la *National Christian Education*, che si proponeva di rafforzare la diversità culturale anche con l'insegnamento nella lingua ma-

²⁴ Nel primo decennio seguito alla II Guerra mondiale ciò è stato praticato solo in alcune parti dell'Africa: nell'Africa meridionale i governi reazionari del Sudafrica e della Rhodesia, nell'Africa anglofona, e di Angola e Mozambico, in quella lusofona, hanno ancora tentato di mantenere gli africani in uno stato di subordinazione, anche con l'istruzione. L'amministrazione belga non riuscì, tuttavia, ad impedire la formazione dell'università di Lovanio ad opera dei missionari in Congo (nonostante il suo credo si riassume nella massima: «nessuna élite, nessun problema»). Nell'Africa francofona operava dal 1954/7 l'università statale di Dakar.

²⁵ Si tratta di una lingua germanica, affine al nederlandese, parlata dai coloni del Capo in Sudafrica, e poi diffusa in Sudafrica e in Namibia.

dre nei primi anni scolastici, e la riduzione delle iscrizioni alla scuola dei neri. Nelle province inglesi, anche per l'alto livello d'istruzione per il quale erano stati scelti i coloni che emigravano dall'Inghilterra, furono ottenuti elevati risultati di iscrizione: così, nel Natal e nella colonia del Capo oltre il 50% dei bambini in età erano iscritti alla scuola primaria. Ciò contrastava con la situazione di Orange e Transvaal, repubbliche Afrikaner, che resistevano ai modelli dell'istruzione britannica.

1.4. La decolonizzazione: storia scolastica ed economica

Se la spartizione dell'Africa è stata condotta in poco più di venti anni, altrettanto rapido è stato il processo, in senso inverso, della decolonizzazione. Partito dal Nord Africa negli anni '50 con Libia, Marocco, Tunisia e Sudan (l'Egitto era formalmente indipendente dal 1922), esso si è esteso all'ASS negli anni a cavallo tra il 1950 e il 1960, con il primo caso della Costa d'Oro (divenuta Ghana nel 1957).

L'«anno dell'Africa» 1960 [Calchi Novati, Valsecchi 2007] vide il rapido smantellamento degli imperi francese, inglese e belga con la creazione di 17 nuovi stati, mentre nel decennio si aggiunsero altri stati dell'Africa Orientale, come il Kenya, in cui la decolonizzazione partì in ritardo. Una seconda ondata di decolonizzazione ebbe luogo negli anni '70 e riguardò l'impero portoghese (Angola, Mozambico, Guinea-Bissau, ma anche le isole di Capo Verde e di Sao Tomé e Principe), propiziata dal rovesciamento del regime fascista di Salazar nel 1974. Una terza ondata (anni '80 e '90) portò alla fine del regime razzista bianco in Rhodesia del Sud (oggi Zimbabwe), alla fine del regime sudafricano, formalizzata dalle elezioni del 1994, con la conseguente indipendenza dal Sudafrica anche della Namibia (ottenuta nel 1990).

Dal punto di vista dello stato dell'istruzione, i paesi di nuova indipendenza si trovarono con una situazione assai poco favorevole. Samoff e Carroll [2007] riportano le parole dell'allora presidente della Tanzania²⁶, Julius Nyerere, che assieme a Kwame

²⁶ La Tanzania è stato anche uno dei pochi stati africani passati da un'esperienza socialista (gestita da Nyerere) al neoliberismo degli anni '90. Un interessante studio di Caplan

Krumah del Ghana e a Obafemi Awolowo della Nigeria, furono tra i più strenui sostenitori dell'espansione dell'istruzione. L'uomo politico notava che al momento dell'indipendenza «l'85% degli adulti era analfabeta in tutte le lingue. Il paese aveva due ingegneri africani, 12 medici e forse 30 laureati in lettere» citato in [Samoff e Carroll 2007, 359]. Anche se la situazione era migliore in altri paesi, secondo Samoff e Carroll, «molti affrontarono la nuova era con pochi cittadini istruiti, come in Tanzania» (p. 359)²⁷.

In ciò che segue tratteremo di alcuni aspetti della storia dell'ASS dopo l'indipendenza, limitandoci a parlare dello sviluppo dell'istruzione e dell'andamento dell'economia.

L'istruzione

Va innanzitutto osservato che grandi furono le speranze riposte nello sviluppo dell'istruzione: come scrivono Samoff e Carroll [2007]: «L'istruzione sosteneva straordinarie promesse al momento dell'indipendenza dell'Africa. Quasi illimitate aspirazioni. Più scuole. Più insegnanti. Più studenti che apprendono. Innovazioni piene di immaginazione. Ma il rapido progresso non fu sostenuto. Nel tardo XX secolo la crisi era diventata la norma» (p. 357). Tipico delle ambiziose mete poste all'inizio fu il piano elaborato nella Conferenza di Addis Abeba nel Maggio 1961, che raccolse 35 nuovi stati africani.

Al centro dell'attenzione fu l'espansione del sistema scolastico: partendo dal riconoscimento che solo il 40% dei giovani in età scolare erano iscritti alle scuole primarie e un numero inferiore a quelle secondarie e all'istruzione superiore, fu posto l'obiettivo di passare da 40-3-0,5 (le percentuali di iscritti ai tre livelli di istruzione) a 100-30-20 per il 1980. E in realtà gli sforzi furono gran-

[2007] riporta dati sulle esperienze delle persone in questo passaggio, giudicato come un caso di successo economico dagli economisti, ma in modo assai diverso dai membri della comunità insulare studiata dall'autore.

²⁷ Simili i dati riportati da Teferra e Altbach [2003, 4]: l'Università dell'Africa Orientale, che serviva Kenya, Tanzania ed Uganda, aveva solo 99 laureati su una popolazione di 23 milioni di abitanti. La Repubblica Democratica del Congo (allora Zaire) raggiunse l'indipendenza senza un singolo ingegnere, medico od avvocato. Tra il 1952 e il 1963 l'Africa francofona produceva quattro laureati in agraria, mentre quella anglofona arrivava a 150.

di²⁸ e, in certa misura, i risultati furono, almeno fino agli anni '80, incoraggianti.

Brock-Utne [2000, 20] ricorda come l'obbligatorietà dell'istruzione primaria fu introdotta in molti paesi subito dopo l'indipendenza e crebbe anche il numero delle università. Cooper [2007] osserva come con una politica di destinazioni di alte percentuali del bilancio alla spesa dell'istruzione (fino al 20%) si ottennero risultati spettacolari: in Kenya, trent'anni dopo l'indipendenza gli studenti della scuola primaria erano passati da 500 mila a 5,5 milioni. I dati complessivi riportati dall'autore vedono una crescita dal 43% all'80% dei tassi grezzi di scolarizzazione a livello primario (con una riduzione del svantaggio delle femmine), dal 2 al 13% in quello secondario e dallo 0,2 all'1,7 nel terziario. Manning [1998] documenta per l'Africa francofona la forte crescita del numero delle università, al punto che a pochi anni dall'indipendenza la maggior parte di questi paesi aveva un'università.

In seguito, però, come mostrano i dati riportati da Cooper (p. 111), mentre l'istruzione secondaria e superiore continuarono a crescere²⁹, per la scuola primaria l'andamento è stato diverso: una crescita da 43,2 a 79,5 dal 1960 al 1980 ma valori inferiori nel 1990 (74,8) e nel 1997 (76,8).

La conferenza di Addis Abeba, comunque, non si occupò solo di espansione quantitativa dell'istruzione, ma anche di «africanizzare» i curricula: si trattava di prendere le distanze dai testi coloniali, che prescrivevano cosa valesse la pena di studiare [Brock-Utne 2000, 118]. E a proposito di difformità culturali Manning

²⁸ Nella formulazione delle politiche di espansione dell'istruzione giocò anche, come ci ricordano Collins e Burns [2007] un fattore di imitazione. Gli autori osservano che l'Africa fu colonizzata in un'epoca in cui i diritti sociali dei cittadini, ad esempio, nel campo dell'istruzione, non erano ancora riconosciuti. L'amministrazione delle colonie, tuttavia, era stata molto generosa nei confronti di coloni e funzionari, fornendo loro assistenza sanitaria, istruzione per i loro figli e in qualche caso anche la terra: «Non sorprendentemente gli africani assunsero che alla fine del dominio bianco queste strutture sarebbero state alla portata di mano di tutti gli africani» (p. 359)

²⁹ Per interpretare il dato di crescita negli anni '80 va osservato che esprime un aumento della domanda, mentre la qualità dell'istruzione superiore offerta si è deteriorata in questo periodo. Come vedremo, ciò è in parte attribuibile alla riduzione dei finanziamenti imposti dalle politiche di adeguamento strutturale. Bisogna ricordare che i valori riportati sopra sono tassi grezzi, che qui abbiamo usato per facilitare il confronto coi dati di Cooper [2002]. Come vedremo più avanti nel paragrafo 2, quelli netti (che calcolano il rapporto tra scolarizzati in età scolare e giovani in età scolare) sono più bassi.

[1998, 166] ricorda una delle frasi, con cui aprivano i libri di storia nell'Africana francofona: «I nostri antenati Galli erano alti e biondi...».

Omolewa [2007, 595] comunque parla di benefici non durevoli degli sforzi per l'africanizzazione dei curricula: «Questo è particolarmente vero per gli sforzi fatti per stabilire una "Istruzione per l'autonomia (*Education for Self-Reliance*)" in Tanzania, per l'«Autenticità» in Zaire, il «Rinascimento africano» in Sudafrica e l'intero movimento di africanizzazione del curriculum in diversi paesi, inclusi Kenya, Zimbabwe, Botswana, Etiopia, Nigeria, Guinea, Capo Verde ecc.»

In questa breve presentazione che ha posto l'accento sui successi della scolarizzazione in Africa (dati i punti di partenza) sono emersi, comunque, due dati negativi: la riduzione dei tassi di iscrizione alle scuole primarie negli anni '80, che hanno avuto delle conseguenze sulle crescita degli altri livelli, che altrove è stata ben più forte. In secondo luogo, Manning [1998, 166] ha osservato un fenomeno comune a vari paesi dell'Africa, l'eccesso di personale istruito in rapporto alla struttura occupazionale: «Per molti anni quanti avevano con istruzione ricevettero salari più alti dei non istruiti. Come risultato gli studenti ed i loro genitori si aspettavano che l'istruzione avrebbe dovuto portare ad una crescita equivalente di reddito per tutti coloro che ottenevano un titolo scolastico. Ma mentre il numero dei diplomati e dei laureati crebbe costantemente, non altrettanto avvenne per i posti di lavoro, specialmente col peggiorare delle condizioni economiche negli anni '70. L'Africa francofona si trovò così inaspettatamente con molte persone fortemente istruite ma disoccupate» (p. 166).

L'economia

Passiamo ora a trattare delle vicende dell'economia, a partire dall'indipendenza, quando la più parte delle economie erano agrarie³⁰. La ricetta economica cui si ispirarono molti leader è stata

³⁰ L'ASS è tuttora molto dipendente dall'agricoltura: più del 30% del GDP e 60% dell'occupazione, escludendo il Sudafrica (dati della Banca mondiale del 2003). Il Rapporto ILO [2008, 15] riporta un dato di 64,7% di occupati (192 milioni di persone) in agricoltura, con una creazione di PIL del 32% da parte del settore. Secondo i dati del rapporto CSAO/SWAC [2007, 10] sull'Africa Occidentale, per quanto diminuita dall'80% del 1961

quella della creazione di un apparato industriale autonomo allo scopo di limitare le importazioni, in ciò influenzati dalle idee allora correnti di *development economics* [Cooper 2002, 92]³¹. Non mancò qualche successo: Cooper parla di crescita del GNP tra il 1950 e il 1975 e di più generali segnali di miglioramento della qualità della vita nell'ASS nello stesso periodo, mentre nel decennio dal 1963 al 1973 il GNP pro capite crebbe di quasi il 30%.

Un caso tipico di iniziale successo è stato quello del Kenya, cresciuto tra il 1965 e il 1980 a tassi di sviluppo simili (o addirittura superiori) a quelli delle «Tigri Asiatiche» con una politica che, pur prevedendo un forte intervento dello stato nell'economia, era più attraente per gli investimenti esteri dell'esperienza socialista del vicino Tanzania di Nyerere [Oketch 2007, 132]. La diffusione dell'istruzione, nonostante gli ostacoli posti con gli anni '80 dalla catastrofe dell'HIV/AIDS, contribuì alla costruzione di un'identità nazionale³², anche se aumentò anziché diminuire la disuguaglianza nel paese tra regioni e aree urbane e rurali [Oketch 2007, 161].

La politica dell'industrializzazione in Africa, tuttavia, in complesso non diede i risultati sperati: le ragioni di ciò vanno ricercate [Delancey 2007, 115] in parte nel fatto che concentrandosi sulle industrie che avrebbero dovuto limitare le importazioni di prodotti esteri, si trascurano quelle che avrebbero portato capitali con l'esportazione dei prodotti locali. E, d'altra parte, i tentativi di sostituzione delle importazioni richiedevano comunque capitali necessari per importare la tecnologia necessaria per produrre.

Quanto all'agricoltura, nei paesi indipendenti che avevano ereditato i programmi di sviluppo dell'ultima fase del colonialismo, si

al 51% del 2001, la popolazione agricola ha valori superiori al 50% in tutti i paesi dell'area, tranne Benin, Burkina Faso, Camerun e Capo Verde (2004).

³¹ Le ragioni della scarsa enfasi posta dagli studiosi sull'agricoltura per lo sviluppo dell'Africa sono analizzate in un recente rapporto del IFPRI: (<http://www.ifpri.org/pubs/abstract/153/rr153.pdf>) che indica invece prospettive di sviluppo positive per il futuro in questo campo, purché esso sia guidato da interventi dello stato. Vedi anche quanto detto dal rapporto ILO [2008], che nota come l'aver trascurato questo settore abbia condizionato negativamente lo sviluppo economico in Africa. Su tema dell'importanza dell'agricoltura ritorneremo più avanti.

³² Un ruolo importante ha giocato la politica del linguaggio, in un paese con 43 lingue e diversi gruppi etnici. Due sono le lingue «unificatrici»: l'inglese, usato per l'istruzione, ed il Kiswahili. Scrivendo nel 2007, anche se denunciava la grande disuguaglianza sociale esistente (p. 157), Oketch era più ottimista sull'unificazione del paese di quanto sia possibile esserlo ora dopo i gravi disordini del 2008.

cercò vanamente di assicurare la crescita del settore agricolo con forti interventi da parte dello stato (Cooper cita il caso di Tanzania con le esperienze socialiste in quel paese e di Ghana), che però fallirono. Il fatto è che i leader africani volevano un settore agricolo economicamente forte ma politicamente debole, che non presentasse un pericolo per gli investimenti nel settore «moderno» dell'economia, quello industriale (p. 97).

La tendenza alla monoproduzione (che continua anche oggi) espose anche allora l'economia ai rischi dell'andamento dei prezzi sul mercato internazionale di quel prodotto. Inoltre i termini dello scambio tra i loro prodotti e quelli che dovevano importare col tempo peggiorarono, creando grossi problemi per la bilancia dei pagamenti, con la caduta dei prezzi delle materie prime fondamentali per sostenere le esportazioni dei paesi africani (per esempio, il prezzo del rame crollò negli anni '80 e, a partire dalla fine degli anni '70, anche quello delle esportazioni agricole)³³.

Durante gli anni '60 i paesi del Terzo Mondo presero varie iniziative, arrivando a mobilitarsi politicamente collettivamente per un diverso ordine mondiale e ottenendo anche qualche successo³⁴. Si può considerare prodotto di questi sforzi la risposta occidentale con il «Rapporto Brandt» [1982] che sostanzialmente proponeva un keynesismo mondiale, che avrebbe dovuto favorire la redistribuzione

³³ Bisogna ricordare, comunque, che anche la situazione climatica non è stata favorevole allo sviluppo dell'agricoltura: mentre il decennio seguito all'indipendenza è stato caratterizzato da abbondanti piogge, gli anni '70 ed '80 sono stati contrassegnati da una siccità che, oltre a danneggiare le coltivazioni, ha provocato crisi alimentari in paesi come Etiopia, Mali, Mozambico e Mauritania, culminate negli anni 1984-85 [Collins e Burns 2007, 371; Iliffe 267]. Un altro fattore che ha giocato negativamente nel caso dell'agricoltura africana fu la difficoltà –per carenze dello stato e indisponibilità di tecnologia– di attuare in quei paesi la «Rivoluzione verde» basata sull'impiego di pesticidi, fertilizzanti nitrogeni e progetti di irrigazione, che innalzò la produttività agricola in altre nazioni (il caso più famoso è quello dell'India e in genere dei paesi del Sud est asiatico e dell'America Latina). Un documento del Food and Policy Research Institute di Washington prende in considerazione i vari aspetti, non sempre positivi, di questa rivoluzione. Proposta ed attuata inizialmente da Rockefeller, ha trovato in Bill Gates e nel suo piano AGRA un nuovo sostenitore (www.pambazuka.org 31-3-2008, la proposta di Gates è del 2006), che vuole fra l'altro di formare dottori di ricerca in culture *plant breeder* ed è finanziata da Rockefeller e Bill&Melinda Gates foundations (www.agraalliance.org). Si vedano in Moseley [2009] gli interventi di Annan (in favore di una nuova rivoluzione verde) e della Thompson, che punta sull'agricoltura soprattutto per sostenere una politica di «sovranità alimentare».

³⁴ Il riferimento è al NIEO (*New International Economic Order*), la cui adozione fu propugnata da una deliberazione dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite del 1974 [Cobalti 2006a, Cap. V].

buzione del reddito a livello planetario³⁵ e poi, più tardi, nell'ambito dell'organizzazione degli stati africani la dichiarazione di Lagos in cui si propugna un piano di azione comune, che avrebbe anche dovuto favorire l'integrazione economica tra i paesi africani³⁶.

I fallimenti interni agli stati per la loro debolezza individuale, per esempio nell'impiegare le metodologie della «rivoluzione verde», e collettiva, non bastano, però, a spiegare quello che è successo all'Africa e di cui abbiamo trovato tracce in alcuni segnali di crisi dell'istruzione (aumento della disoccupazione intellettuale ed arresto della crescita a livello primario). Per comprendere cos'è accaduto bisogna partire dalla crisi che ha investito l'economia mondiale negli anni '70.

Fondamentalmente accadde che il motore dell'economia mondiale, che aveva assicurato i successi dell'«Età d'oro del capitalismo» si era inceppato. Sulle ragioni di questa crisi è stato scritto molto, con diagnosi non sempre concordi³⁷. Per quel che ci riguarda qui, ci limiteremo a segnalare le dinamiche principali che hanno operato, distinguendo anche in questo caso la situazione del Sudafrica dal resto dell'ASS.

Nelle diverse spiegazioni due eventi sono sempre presenti: le crisi petrolifere (1973, 1979) degli anni '70. Le spinte inflazionistiche generate dalla crescita del prezzo del petrolio sono all'origine di parte delle difficoltà africane, ma nel caso del debito dei paesi africani c'è un rapporto più diretto con le crisi petrolifere: la grande disponibilità di dollari nelle banche, legate all'afflusso di questa moneta dai paesi industrializzati per pagare l'aumento dei prezzi del petrolio, favorì l'accesso al credito dei paesi in diffi-

³⁵ Un ampio sommario del rapporto è reperibile all'indirizzo: www.stwr.net/content/view/43/83/, presso il quale è scaricabile anche un suo aggiornamento al 2001, curato da J.B. Quilligan.

³⁶ La Banca mondiale risponde col Berg Report [1981] che sostenne la necessità di rendere più efficiente l'apparato pubblico e in qualche caso di privatizzare. Il rapporto richiedeva di puntare sull'esportazione di prodotti in cui l'Africa aveva «vantaggio comparativo» (in genere per le materie prime) per permettere l'importazione di tecnologia. Queste posizioni furono criticate dai paesi africani, in quanto considerate condurre a crescente dipendenza dai paesi occidentali. Una serie di altri rapporti della Banca, in risposta alle critiche, sostennero negli anni '80 la necessità di sostenere i programmi di adattamento strutturale e di puntare sull'agricoltura [DeLancey 2007, 118].

³⁷ Per una breve presentazione di queste analisi si veda il paragrafo finale del Cap. 1 di Cobalti [2006a].

coltà economica tanto in America Latina che in Africa [Schaeffer 2003, cap. 5]. L'innalzamento dei tassi di interesse americani nel 1979, seguiti alla decisione di portare alla deflazione l'economia americana per controllare l'inflazione, mise in crisi la capacità di restituzione di questi paesi. In conseguenza, i paesi dell'Africa si trovarono intrappolati nella crisi del debito, che in qualche misura fa sentire i suoi effetti anche al giorno d'oggi³⁸. Nel periodo, in termini di PIL, si è verificato in questi paesi un peggioramento della situazione, con una diminuzione nel decennio '81-91; in rapporto al resto del mondo, mentre nel 1975 il PNL pro capite era il 17,5% di quello mondiale, calò nel 1999 al 10,5%. Sono due elementi di una gravità tale che hanno fatto parlare di «tragedia africana» [Leys 1994].

Se la caduta dei prezzi delle materie prime e di alcuni prodotti agricoli, accompagnata dal peso crescente del debito sono stati una causa delle sofferenze dell'Africa, ulteriori problemi vennero dalle politiche messe in atto dalle organizzazioni internazionali per superare la crisi.

Intendiamo riferirci alle politiche di adeguamento strutturale (*structural adjustment policy*: SAP) sostenute dalla Banca mondiale e imposte ai paesi che richiedevano prestiti, analoghe alle politiche di stabilizzazione del Fondo monetario internazionale. Queste politiche, che si ispirano al cosiddetto “Consenso di Washington”, erano centrate sul controllo dell'inflazione mediante riduzione della spesa pubblica con deregolamentazioni, privatizzazioni e liberalizzazioni³⁹. Sulle conseguenze per l'istruzione in Africa delle SAP, con la riduzione della spesa pubblica, cfr. Brock-Utne [2000, 25 e segg.], mentre per un esame più generale del loro impatto nel mondo cfr. Bonal [2002].

Prima di passare ad esaminare la situazione attuale, dovremo occuparci ancora una volta separatamente, del Sudafrica, anche per la sua importanza per l'intera area dell'Africa Australe.

³⁸ Secondo DeLancey [2007, 128] il debito dei paesi subsahariani è cresciuto da 6 miliardi di dollari nel 1970, a 61 nel 1980, a 177 nel 1990, arrivando a 231 nel 2003. La storia del debito di questi paesi si conclude, al 2005, con la cancellazione di una parte. Il tema si lega a quello degli aiuti, di cui diremo più sotto.

³⁹ Per un esame di queste politiche e delle loro conseguenze in particolare per la riduzione della spesa per l'istruzione, cfr. Cobalti [2006a]. Una presentazione di queste politiche in esplicito riferimento all'Africa è contenuta in Gordon [2007, 87].

Dal punto di vista dell'economia, come osserva Iliffe [2007, 272], la scoperta dell'oro in questo paese nel 1886 «ha impresso al sud una traiettoria diversa dal resto del continente, portandolo in direzione di un'economia industriale...». Giganteschi investimenti furono fatti in parte con capitali derivati dall'industria dei diamanti, in parte provenienti dall'Europa; tutto ciò agì come stimolo all'industrializzazione, in una situazione unica per le possibilità di sfruttamento della manodopera nera. L'abbandono del *Gold Standard* e la II guerra mondiale stimolarono ulteriormente l'economia manifatturiera del Sudafrica che acquisì «molte caratteristiche delle economie di tarda industrializzazione: grandi imprese, un grande settore di stato, un forte affidamento sulle esportazioni (di oro) e una dura repressione della forza lavoro» (p. 277).

Dopo la seconda guerra mondiale l'alleanza tra leader afrikaner e inglesi bianchi portò alla vittoria di misura nel 1948 dei nazionalisti e con essa all'instaurazione del sistema dell'*apartheid*, basato sulla separazione di quattro gruppi: bianchi, neri, «colorati» (misti di bianchi e neri), asiatici o indiani, a loro volto suddivisi [Reagan 1987, 300], con conseguenze importanti anche in campo scolastico.

La crescita dell'economia del 4-6% all'anno di GNP, dal 1948 al 1973 (non fortissima ma importante) e il crescente sostegno dell'elettorato bianco: dal 40 al 65% (85% di afrikaner e 33% di inglesi) assicurò stabilità al sistema, che funzionò in maniera efficiente almeno fino alla metà degli anni '70.

Oggi il Sudafrica è una potenza economica, con un GNP pro capite a 5 cifre (10880\$ PPP⁴⁰), superato in ASS solo dalle realtà insulari (Maurizio e Seicelle e dal Botswana), ma con l'11% della popolazione che vive con meno di 1\$ al giorno (in crescita rispetto al 1996, essendo passata da 1,9 milioni a 4,2, secondo i dati del *South African Institute of Race Relations*). L'aumento della disuguaglianza⁴¹ è l'altra faccia dello sviluppo economiche, ottenuto con le politiche neoliberiste del primo ministro Mbeki. Il Sudafrica è al

⁴⁰ PPP significa *purchasing parity power* e misura il valore della moneta al netto del cambiamento nel tempo del suo potere di acquisto.

⁴¹ Nel 2005 l'indice Gini calcolato per il Sudafrica era pari a 60,9, mentre il rapporto tra la quota di reddito del 20% più ricco e quella del 20% più povero era pari a 17,9 per il periodo 1996-2004. I corrispondenti valori del più diseguale paese tra quelli sviluppati, gli Stati Uniti, sono molto inferiori: 40,8 e 8,4, rispettivamente (per l'Italia sono 36,0 e 6,5).

120 esimo posto per quanto riguarda l'indice di sviluppo umano, in una posizione medio bassa.

In campo scolastico, con la vittoria del partito nazionalista nel 1948 e la successiva legge del 1953 nel paese vigeva una separazione completa del sistema educativo tra bianchi e neri, che si traduceva nel cosiddetto *Bantu Education System* e nell'accettazione dei principi di base della *Christian National Education* «formulati nel 1939 e che davano significato concreto all'ideologia Afrikaner della supremazia bianca» [Brock-Utne 2000, 250]. Fondamentalmente, il sistema delle scuole per i neri operava in base al principio per cui andavano preparati per compiti lavorativi inferiori, in accordo con la filosofia, schiettamente razzista del primo ministro Verwoerd, che aveva studiato in Germania, e che insisteva sulla «purezza» della razza bianca. Come scrivono Samoff e Carroll «da gran parte degli africani avrebbe dovuto ricevere poca istruzione... e gli educatori erano ammoniti ad evitare di far crescere aspettative secondo cui l'istruzione avrebbe portato a 'pascoli più verdi'» [2007, 374]. Allo stesso tempo, come in altri paesi africani, si trattava di creare una piccola elite di professionisti o semi-professionisti.

In complesso, l'espansione dell'istruzione superiore è stata limitata dall'*apartheid*, cosicché alla fine degli anni '70 solo il 20% degli universitari era nero e ciò dopo un allentamento delle norme che avevano proibito in un primo tempo l'iscrizione dei neri alle università. Il principio che si affermò nelle politiche del linguaggio di insegnamento (un'area caratterizzata dai maggiori conflitti) fu quello dell'istruzione nella madre lingua: idea non sbagliata in sé, ma che non poteva aver successo in un contesto in cui, come osservò uno studioso dell'*apartheid* linguistico in Sudafrica, «la scolarizzazione nella madrelingua in Sudafrica *appare* implicare una scuola segregata etnicamente e razzialmente» [Reagan 1987, 305].

Col crescere dell'opposizione al regime, la scuola, così come in altri paesi della regione (Zimbabwe, Mozambico e Namibia) divenne importante dal punto di vista della politicizzazione e della mobilitazione⁴² e prese forza una propensione a legare la scolarizzazione a mete di liberazione e di trasformazione sociale. In effet-

⁴² Questo vale soprattutto per la scuola pubblica. Mathabatha [2005, 279] riferisce degli stretti controlli allo scopo di isolare gli studenti dalla società più ampia e limitare la mobilitazione politica, messi in atto dalle scuole cattoliche.

ti, anche se il sistema funzionò in modo efficiente, fu sempre accompagnato da forme di resistenza dei neri, che si tradusse, fra l'altro, nel movimento della «Black Consciousness» e della *South African Student Organization* (SASO), uno dei dirigenti della quale, Steve Biko, fu arrestato e successivamente ucciso dalla polizia nei primi anni '70 [Cooper 2002, 148]. I disordini che ne seguirono culminarono nell'episodio di Soweto (1976), la cui immediata motivazione era il rifiuto dell'uso dell'afrikaans come lingua di istruzione, con centinaia di morti e oltre 2000 feriti. Nonostante un allentamento del regime del *Bantu System* attuato nel 1984, dopo altri disordini, le cose sarebbero cambiate sostanzialmente solo dopo l'abolizione dell'*apartheid* con le libere elezioni del 1994, con il 63% del voto all'*African National Congress*. Esso fu accettato solo quando si pensò di poterlo controllare facilmente, dato il venir meno dell'appoggio sovietico e date le rivalità fra le frazioni interne.

La scuola fu desegregata con una legge del 1996 e con l'approvazione della costituzione. Con questa legge il modello di transizione dall'*apartheid* scelto comportava grande autonomia e decentramento per le scuole, compresa la possibilità di tasse assai più alte in contesti ricchi, con la conseguenza di arrivare a scuole separate per i bianchi⁴³. Come notano Samoff e Carroll [2007] «In un contesto di decentramento richiesto dalla costituzione, i dibattiti sull'istruzione si sono focalizzati meno su apprendimento e liberazione e più su scolarizzazione ed esami e più in generale sulla preparazione per un futuro mondo del lavoro» (p.374) e il decentramento fornì protezione ai bianchi per dare loro opportunità di accesso alle scuole migliori (p. 367). Gli autori descrivono il cambiamento come il passaggio dall'istruzione come «trasformazione sociale all'istruzione come (e per) la produzione» (p. 383).

Questa tendenza è stata rafforzata da cambiamenti politici di ordine più generale, intervenuti dopo il 1994 e, in particolare, con l'adozione di politiche definite come la «versione sudafricana dell'adeguamento strutturale» [Akojee e McGrath 2004, 27], con le

⁴³ La Tomasevski [2006] attribuisce al sistema delle tasse il fatto che nel 2003 solo l'89% dei bambini e bambine in età di scuola primaria la frequentavano (p. 61).

conseguenze sull'istruzione tipiche di tali politiche (soprattutto l'accento sulla privatizzazione e sui tagli alle spese)⁴⁴.

Valutata al 2008 la situazione, per quanto riguarda il riavvicinamento tra bianchi e neri, indica che il cammino da percorrere rimane comunque lungo [Vandeyar 2008] e che la ricostruzione delle identità africane (non più solo bianco e non più solo nero) è tuttora problematica, anche se, come nota l'autore, «sebbene gli atteggiamenti delle scuole e degli insegnanti resistano al cambiamento, gli studenti stanno costruendo nuove identità trans-razziali e culturali e operando attivamente verso un Sud-Africa dove lo spirito di Ubuntu –quel senso profondamente africano secondo cui siamo umani solo attraverso l'umanità di altri esseri umani– non è un fenomeno provinciale, ma si aggiunge globalmente alla comune ricerca di un mondo migliore» (p. 297).

2. I dati sull'istruzione in Africa

Il modello tipico di istruzione in ASS prevede, oltre a quella pre-primaria (*Early Childhood Care and Education*: ECCE, secondo le denominazioni UNESCO-EFA), tre livelli: un'istruzione primaria di 6-8 anni (Angola ed Etiopia fanno eccezione con un'istruzione primaria di 4 anni), una secondaria inferiore (3-4 anni) e superiore (2-3)⁴⁵ e un livello di istruzione terziaria (in media 4 anni). Può esistere un canale parallelo di istruzione tecnica e professionale (*Technical and Vocational Education*: TVE), in genere senza accesso al livello dell'istruzione terziaria. Come si vede, il modello non si discosta da quello in altre parti del mondo.

E' necessario premettere due osservazioni sui dati che esamineremo. Innanzitutto, la bassa qualità delle statistiche nazionali africane è nota da lungo tempo e ha costituito l'oggetto di denunce. Così, ancora nel 1991 Samoff segnalava la problematica situa-

⁴⁴ Si è trattato del passaggio dalle politiche economiche RDP (*Reconstruction and Development Programme*), sostenute in un primo tempo dall'ANC e centrate su equità e welfarismo, a quelle GEAR (*Growth, Employment and Redistribution*), molto più vicine alle politiche neoliberiste, imposte ai paesi in via di sviluppo. Sul cambiamento di politiche in Sudafrica si veda anche l'analisi di Williams e Taylor [2000].

⁴⁵ In complesso l'istruzione secondaria arriva fino ai 18-19 anni; fa eccezione l'Angola che si ferma a 16.

zione delle statistiche africane in termini di qualità [Samoff 1991] e, pur riconoscendo i miglioramenti ottenuti posteriormente, il giudizio negativo è stato ribadito recentemente [Samoff e Carroll 2007, 359]⁴⁶. Il secondo dato negativo, per quanto riguarda le possibilità di studio dell'istruzione in Africa, riguarda la disponibilità, assai limitata, di dati raccolti con ricerche su campioni rappresentativi della popolazione (*sample survey*), che sono tra quelli preferiti dai sociologi per le loro analisi. Ciò è dovuto al costo relativamente alto di questo tipo di ricerche, alle difficoltà che si incontrano sul campo nella somministrazione di questionari a popolazioni in cui si parlano decine di lingue diverse (come è il caso di molti paesi dell'ASS). Infine, al non alto livello di istituzionalizzazione della sociologia nelle università africane⁴⁷.

Partiamo dall'esame dei livelli d'istruzione della popolazione adulta [Tavola 2 del Rapporto EFA 2008], cioè della popolazione di età superiore o eguale a 15 anni. Qui troviamo che la percentuale degli alfabetizzati è pari al 59%, mentre la differenza M/F è di quasi 20 Punti (69 e 50, rispettivamente). Questo dato va comparato con quello a livello mondiale, assai più alto (82) (con una differenza di 10 punti tra maschi e femmine). Ciò significa che in questa area ci sono 150 milioni adulti analfabeti, un numero cre-

⁴⁶ Questo ci ha indotto e ci indurrà talvolta a presentare più di una stima statistica relativa ad uno stesso fenomeno sociale. Per quanto riguarda i dati sulla scolarizzazione ai vari livelli, qui come altrove il riferimento base sarà al Rapporto UNESCO-EFA.

⁴⁷ Un recente libro di J.A. Awosan [2008] ne tratta, partendo dal caso dell'Università di Zaria in Nigeria, dove un Dipartimento di sociologia esiste dal 1967. L'autore mostra l'evoluzione delle prospettive teoriche, in un primo tempo influenzate dallo struttural funzionalismo e dalla teoria della modernizzazione, con una successiva affermazione di una *Political Economy* marxista. Un paese in cui la sociologia è stata da lungo tempo insegnata nelle università e su cui esiste una documentazione è il Sudafrica (il convegno mondiale dell'ISA del 2006 si è tenuto a Durban). Jubber [2007] offre una panoramica della sociologia sudafricana, a partire dagli anni '30 allorché Hendrik Verwoerd (destinato a diventare un politico famoso per il suo progetto di *apartheid*) ne divenne un esponente. La sociologia, seguendo le vicende della nazione, vide due associazioni, una Afrikaner e una in lingua inglese, con posizioni politiche molto diverse; la riunificazione è avvenuta nel 1992. Un altro lavoro sull'evoluzione della sociologia in Sudafrica è quello di Uys [2006] (reperibile in rete). All'inizio del nuovo millennio la discussione sulla sociologia sudafricana era stata stimolata da un intervento di Hendricks [2000], che era assai poco ottimista sul futuro della sociologia nel continente (i riferimenti erano soprattutto a Nigeria e Sudafrica). Più recentemente il dibattito sulla sociologia in questo paese è stato animato dall'intervento di Burawoy sulle «quattro sociologie» e in favore della *public sociology* [Burawoy 2004].

sciuto nel tempo per l'incremento demografico, nonostante l'aumento dal 54% al 59% di quanti sanno leggere e scrivere⁴⁸.

All'interno della tavola i valori più bassi (sotto il 40%) si trovano in Burkina Faso (24%), Benin, Guinea, Mali (19%), Mozambico, Niger, Sierra Leone, mentre i valori più alti (superiori all'80%) si riscontrano in Botswana, Capo Verde, Congo (85%), Guinea Equatoriale, Gabon, Lesotho, Maurizio, Namibia, Sao Tomè e Principe, Seichelles (92%), Sudafrica, Zimbabwe (89%). In complesso, degli analfabeti in questa fascia di età il 62% sono donne (a livello mondiale la percentuale delle donne è un po' più alta: 64%).

Il dato sugli adulti fa riferimento anche ad individui di età avanzata, in età di scolarizzazione all'epoca del colonialismo.

Se ora consideriamo la fascia di età dei più giovani (15-24 anni), le cose naturalmente cambiano, segnalando un'istruzione maggiore: la percentuale di alfabetizzati sale di dieci punti (69%) (a livello mondiale il valore è 88 con una differenza M/F di sette punti, con un vantaggio dei maschi sulle femmine di 11 punti).

In valore assoluto i giovani analfabeti sono qui 41.000.000 (le donne sono il 60%). Tra coloro che sono in età di scuola primaria o secondaria i non scolarizzati sono, comunque, oltre 32.000.000 (il 54% sono donne): quasi la metà dei non scolarizzati nel mondo (oltre 72.000.000, di cui il 57% donne) [EFA 2008, Tav. 5].

Il confronto tra adulti e giovani in età scolare dice, dunque, del forte cambiamento avvenuto in epoca recente con una crescita della scolarizzazione (e quindi dell'alfabetizzazione).

Tratteremo ora della scolarizzazione ai vari livelli. La Tavola 1 presenta dati sulla scolarizzazione a livello pre-primario, primario, secondario e terziario negli stati dell'ASS. Si tratta di rapporti di iscrizione netti (NER) o lordi (GER).

*La Tavola è ricavata da EFA (2008). I tassi lordi sono calcolati mediante il rapporto (moltiplicato per cento) tra il numero degli iscritti e il totale della popolazione in età corrispondente a quel livello scolastico (per quello terziario è considerata la popolazione nei cinque anni seguenti la fine dell'istruzione secondaria). Pertanto, i tassi lordi possono superare 100. I tassi netti riguardano invece solo gli iscritti appartenenti alla fascia di età corrispondente al livello scolastico considerato. Le medie riportate in fondo alla tavola sono ponderate col numero degli abitanti del paese o territorio.

⁴⁸ Secondo la definizione UNESCO di alfabetizzazione (*literacy*) essa comporta la capacità di un individuo di leggere e scrivere, comprendendo ciò che fa, una semplice proposizione collegata alla sua vita quotidiana. Quando si parlerà di andamento nel tempo, si intenderà, di norma, il cambiamento dal 1999 al 2005.

TAB. 1. Tassi di iscrizione lordi (GER) e netti (NER) nei paesi dell'Africa Subshariana per livello d'istruzione nel 2005*

Paese o territorio	Sc. Pre Pri- maria (GER)	Sc. prima- ria (NER)	Sc. seconda- ria (NER)	Istruz. ter- ziaria (GER)
Angola	----	----	----	0,8
Benin	5	78	----	----
Botswana	----	85	60	5
Burkina Faso	2	45	11	2
Burundi	2	60	----	2
Cameroon	24	----	----	6
Capo Verde	54	90	58	7
Central African Republic	2	----	----	2
Chad	0,8	61	11	1
Comoros	3	----	----	2
Congo	6	44	----	4
Cote d'Avoire	3	56	----	----
Democratic Republic of Congo	1	----	----	----
Equatorial Guinea	41	81	----	----
Eritrea	12	47	25	1
Ethiopia	2	68	32	3
Gabon	----	----	----	----
Gambia	18	77	45	1
Ghana	56	69	38	5
Guinea	7	66	24	3
Guinea-Bissau	----	----	----	----
Kenya	52	79	42	3
Lesotho	34	87	25	3
Liberia	----	----	----	----
Madagascar	10	92	----	3
Malawi	----	95	24	0,4
Mali	3	51	----	3
Mauritius	95	95	82	17
Mozambique	----	77	7	1
Namibia	29	72	39	6
Niger	1	40	8	1
Nigeria	15	68	27	10
Rwanda	----	74	----	3
Sao Tomé and Principe	32	97	32	----
Senegal	8	69	17	5
Seychelles	109	99	97	----
Sierra Leone	----	----	----	----
Somalia	----	----	----	----
South Africa	37	87	----	15
Swaziland	18	80	33	4
Togo	2	78	----	----
Uganda	1	----	15	3
United Republic of Tan- zania	30	98	----	1
Zambia	----	89	26	----
Zimbabwe	43	82	34	4
Media	14	70	25	5

2.1. Istruzione pre-primaria

Misurata con un GER, il valore degli secolarizzati a questo livello è pari al 14%: molto più basso (ancorché in crescita) di quello riferito al mondo nel suo complesso (40%) e il più basso tra le varie aree in cui esso si divide. Un esame interno all'ASS mostra come stati come Burkina Faso, Ciad, Etiopia, Centrafrica, ma anche Madagascar, Mali, Togo e Uganda hanno valori inferiori al 5%, mentre ai vertici ritroviamo stati (insulari) che arrivano quasi al 100% nell'istruzione primaria: Maurizio e Seicelle.

Si tratta di un'area di intervento educativo per la quale il Rapporto EFA parla di «continua trascuranza» da parte degli stati (p. 13), nonostante la sua riconosciuta importanza (l'ECCE è un diritto riconosciuto dalla Convenzione per i diritti del fanciullo). Il dato è, come si è visto, basso, anche se bisogna riconoscere che in quest'area i progressi sono stati marcati: il Rapporto parla infatti di una crescita tra il 1999 e il 2005 del 61% in ASS.

Si tratta di un'area in cui è forte la presenza dei fornitori privati: il 49% è iscritto in scuole private (il 100% in Etiopia, Lesotho, Namibia ed Uganda), contro un valore di 32% per il mondo; si registra inoltre qui una mancanza di insegnanti qualificati; le differenze di genere, infine, sono meno marcate che ai livelli di istruzione superiori.

Un dato molto semplice sulla qualità dell'istruzione è il rapporto studenti/docenti: mentre nel mondo è 22, il valore sale a 31 in ASS (più alto solo nell'Asia Meridionale ed Occidentale: 40). Nei paesi sviluppati è pari a 15. Questo valore segna un peggioramento rispetto al 1999, quando era pari a 29. Assai più alto (supera 100) è il valore del rapporto studenti/docenti nel caso di insegnanti addestrati.

2.2. L'istruzione primaria

Partendo dai totali marginali della Tavola e dal confronto con la Tavola 1 del capitolo precedente appare, innanzitutto, che il valore (70) di quanti hanno accesso all'istruzione primaria in Africa si discosta fortemente dall'analogo valore relativo al mondo intero

(87). Si osserva anche una prevalenza dei maschi sulle femmine (73, contro 67, rispettivamente per i primi e le seconde), anche se su scala mondiale si verifica, in forma ridotta, lo stesso fenomeno (88 e 85).

Il primo dato molto importante che si evidenzia, dunque, è che un po' meno di un terzo dei giovani africani di questi stati non hanno accesso all'istruzione primaria: come vedremo più avanti, la situazione va valutata tenendo conto che non tutti tra coloro che vi accedono arrivano fino in fondo e ottengono un titolo di studio elementare.

Consideriamo ora alcuni dati interni alla tavola 1. Innanzitutto, notiamo che i dati di alcuni paesi semplicemente mancano: così, per il Camerun, la Somalia, la Sierra Leone, l'Angola, la Repubblica Democratica del Congo, il Gabon, la Guinea-Bissau, la Liberia e l'Uganda non si sa, per il 2005, quanti hanno avuto accesso all'istruzione primaria (per la secondaria la situazione è più grave, riguardando 20 paesi: a quasi tutti i paesi del precedente elenco si aggiungono altri; per l'istruzione terziaria (GER) non si conoscono dati per una quindicina di paesi).

Con il riconoscimento di questi limiti, vale la pena di evidenziare alcuni fenomeni. C'è, innanzitutto, un gruppo di paesi per i quali l'accesso all'istruzione primaria ha raggiunto valori elevati, superiori al 85%: il Malawi, le isole Maurizio, le Seicelle, la Tanzania, Sao Tomè e Principe, Capo Verde; assai prossimi sono lo Zambia, il Botswana e il Sudafrica: come si vede accanto ad alcune realtà continentali (Malawi, Zambia e Tanzania) sono rappresentate situazioni di piccole isole (Maurizio, Seicelles, Capo Verde, Sao Tomè e Principe). Caso a parte il Madagascar, che non è una piccola isola e che ha anch'esso un valore elevato (92%).

Da notare che queste situazioni di alto livello si realizzano con una parità di rappresentanza di maschi e femmine. A questa situazione si contrappone, però, quella di paesi in cui la percentuale è inferiore al 60%: Burundi, Ciad, Costa d'Avorio, Eritrea, Mali, Niger e le due situazioni estreme di Burkina Faso e Congo, con quasi il 60% di esclusi dall'istruzione primaria.

In posizione intermedia gli altri stati, in una gamma di situazioni in cui dal 40 al 15% degli appartenenti alla classe di età corrispondente sono tenuti fuori dall'istruzione primaria. I 32 milioni di bambini e bambine fuori dalla scuola in questa area sono con-

centrati per quasi la metà dei casi in un numero ridotto di stati: nell'ordine, Nigeria, Etiopia, Niger, Burkina Faso, Costa d'Avorio, Kenya e Mali.

L'esame dei dati sulla scolarizzazione sarebbe incompleto, o rischierebbe addirittura di essere fuorviante, se non fosse accompagnato da alcune informazioni sulla qualità dell'istruzione in questi paesi. Anche in questo caso, ci serviremo di alcuni indicatori molto semplici.

I tassi di ripetenti alle elementari sono un buon punto di partenza, perché ci dicono qualcosa sulle prospettive di uscita dalla scuola prima della fine degli studi. Se a livello mondiale sono intorno al 3% (più alti tra i maschi), nell'ASS il valore sale al 15% (la più alta percentuale mondiale): nella gran parte dei paesi i valori sono a due cifre, con punte del 30% in Burundi, Centrafrica e Gabon (34%).

Le ripetenze sono particolarmente frequenti nella prima classe elementare. Solo in pochi paesi questi valori, che comunque sono superiori a quelli mondiali medi, scendono al di sotto del 10%: Botswana, Etiopia, Gambia, Ghana, Guinea, Kenya, Niger, Nigeria, Sudafrica, Tanzania e Zambia.

Misure più dirette della permanenza nella scuola a livello primario sono la sopravvivenza fino all'ultima classe della scuola primaria: il 63% (contro il 87% a livello mondiale) e i livelli di drop-out nei primi cinque anni della scuola primaria, che vanno dal 4 all'8% (a seconda dell'anno) e che sono due, tre volte superiori agli analoghi dati riferiti al mondo nel suo complesso.

Nel caso della sopravvivenza troviamo valori inferiori al valore medio in Benin, Burundi, Ciad (26%), Congo, Ghana, Lesotho, Malawi (34%), Mozambico, Niger, Ruanda (31%), Swaziland e Uganda (qui il 25% degli studenti raggiunge la fine dell'istruzione primaria).

I dati sull'accesso alla scuola primaria, dunque, devono essere interpretati tenendo conto che non tutti coloro che si iscrivono ottengono poi un titolo di studio corrispondente. Tutto ciò, naturalmente, anche se c'è una legislazione che regola l'obbligo scolastico (vedi *infra*).

Un dato sulla qualità dell'istruzione è il rapporto allievi per insegnante, che è pari a 45 ed è peggiorato rispetto al 1999 (41); es-

so è più alto del valore di 25 studenti per insegnante a livello mondo e dei 15 nei paesi sviluppati⁴⁹.

La scuola privata è presente a questo livello con un valore mediano dell'8%, ma ci sono casi con valori ben superiori: Zimbabwe (87%), Togo (42%), mentre superiori ad un quarto sono i valori di Mali, Guinea Equatoriale, Gabon, Maurizio e Ciad.

Il rapporto tra femmine e maschi (*Gender Parity Ratio*) è pari a 0,86 (le femmine sono, cioè, sottorappresentate, rispetto al valore più alto nel mondo: 0,92). Ciad, Gabon e Nigeria hanno valori inferiori a 0,70. Ciò potrebbe indicare che allorché le famiglie devono spendere per l'istruzione dei figli, i maschi sono privilegiati.

In conclusione, il quadro complessivo che emerge da questi dati mostra che siamo in presenza di un'area in cui la scolarizzazione ha valori assai bassi. Ciò si accompagna a vari indicatori di malfunzionamento del sistema e a svantaggi nel caso delle donne. L'alfabetizzazione della popolazione adulta è anch'essa bassa.

2.3. L'istruzione secondaria

Passiamo ora ai dati sull'istruzione secondaria, cominciando dall'esame dei tassi di passaggio dall'istruzione primaria. Osserviamo, innanzitutto, un tasso di transizione dalla primaria alla secondaria del 63% (più alto di 5 punti dei maschi rispetto alle femmine): a livello mondo raggiunge il 92% ed è leggermente più alto per le femmine. Il suo valore sale a oltre il 99% per i paesi sviluppati. Questo testimonia il fatto che ormai l'istruzione di base tende ad essere definita come «primaria + secondaria inferiore» e ormai tre quarti dei paesi del mondo includono l'istruzione secondaria inferiore tra quella obbligatoria. Il valore che troviamo qui, dunque, è di gran lunga il più basso nel mondo.

Se esaminiamo ora la situazione per i singoli paesi, troviamo valori simili a quelli dei paesi sviluppati (90% e oltre) solo in Botswana, Sudafrica, Maurizio e nelle Seicelle. Superano o sono pari a due terzi gli accessi nel caso di altri paesi dell'Africa Australe (Namibia, Lesotho, Malawi, Swaziland e Zimbabwe), che dunque

⁴⁹ In alcuni paesi dell'ASS si raggiungono valori per noi inimmaginabili: 83 in Congo, 72 in Etiopia, 66 nel Mozambico, 63 nel Ciad e 62 in Ruanda.

nel suo complesso ha valori alti. Al di fuori di questa regione, Eritrea, Etiopia e Ghana sfiorano il 90%; 67% è il valore del Togo.

Tra i valori più bassi (ma la mancanza di dati probabilmente riguarda situazioni di questo tipo) Burundi (33%), Camerun e Uganda e Tanzania, Senegal, con valori inferiori al 50%. Burundi, Senegal, Togo, Niger, Comore, Eritrea e Ciad sono paesi con forte differenza M/F: ciò si evidenzia soprattutto nei paesi francofoni, mentre maggiormente paritaria la situazione in quelli anglofoni (con valori più alti per le femmine in Capo Verde e Maurizio).

L'aumento di iscritti alle secondarie (512 milioni nel mondo) rappresenta una crescita del 17% rispetto al 1999: la crescita è stata ben più forte (55%) in ASS e si può misurare tanto in termini di GER che di NER, rispettivamente passati da 60 a 66 e da 53 a 59. Se si fa una distinzione tra livello inferiore e superiore (che non è sempre possibile) si osservano delle differenze nel senso che la fascia superiore è cresciuta di meno e ciò soprattutto nei paesi meno sviluppati scolasticamente.

Per quanto riguarda il rapporto studenti/insegnanti, è 28, contro i 18 del mondo e i 13 dei paesi più sviluppati. Anche questo valore è salito nel tempo di 3 punti rispetto al 1999.

Per l'istruzione secondaria⁵⁰, in termini di iscrizioni (NER), si osserva che appena un quarto degli appartenenti ad una leva sco-

⁵⁰ Il rapporto EFA 2008, sulla base del lavoro del sociologo Benavot [2006] del gruppo di Meyer, descrive così le principali trasformazioni intervenute a livello secondario: spostamento a livello terziario dell'addestramento degli insegnanti, riduzione, con l'eccezione degli stati arabi, di programmi di insegnamento religioso e teologico; riduzione del numero dei programmi separati per arti e sport; riduzione dei programmi classici, latino e greco, con prevalenza di due canali: comprensivo, o generale e specialistico: matematica e scienze, humanities e scienze sociali; iscrizione di diplomati in post-secondaria non terziaria, per lavori specifici (ISCED 4) (alti in stati caraibici, senza istituzioni terziarie, ma anche in Irlanda, Kazakistan e Seicelle).

Un altro studio complessivo sui trend dell'istruzione secondaria, limitato a 12 paesi OCSE (Olanda, Inghilterra, Scozia, Francia, Germania, Norvegia, Finlandia, Irlanda, USA, Canada, Nuova Zelanda ed Australia), che considera tutti gli aspetti del cambiamento è quello di Briseid e Caillods [2004], disponibile nel sito dell'UNESCO:

(www.unesco.org/iiep). Il lavoro è particolarmente interessante per chi si occupa di Africa, perché si propone esplicitamente di arrivare nella parte terza, sulla base dell'esperienza europea, alla formulazione di linee di azione applicabili nell'ASS, in base «alle lezioni ricavate dall'esperienza dei paesi OCSE, che potrebbero essere valide per l'Africa» (p. 183). Tra questi: l'idea di rendere finale il ciclo medio inferiore; di facilitare la transizione tra I e II e tra i due livelli: di mantenere prospettiva di *lifelong learning*; l'abolizione delle ripetenze di classe, ma con l'introduzione di classi *remedial*; la revisione dei curricula secondo un modello occidentale.

lastica ha accesso a questo livello d'istruzione più che doppia la percentuale riferita al mondo intero: 59, con la solita prevalenza dei maschi sulle femmine (28, contro 23). La ritroviamo in forma più attenuata anche a livello mondiale (60 contro 57). Nei paesi più sviluppati il valore è pari al 92%.

Non sembrerebbe, dunque, che l'area considerata sia stata toccata, se non marginalmente, da quel fenomeno di crescita dell'istruzione secondaria, che ha contrassegnato larga parte del mondo nella seconda metà del secolo scorso. Ancora una volta troviamo variazioni forti all'interno di questo gruppo di stati: valori superiori all'80% si trovano nelle Maurizio e nelle Seicelle. Mancano i dati per il Sudafrica, che, tuttavia, nel 2000 era tra i 5 paesi di questa area con valori superiori a 60; gli altri erano: Capo Verde, Maurizio, Botswana, Namibia. In tutti gli altri casi si hanno valori inferiori al 50%, tranne che per Botswana e Capo Verde in cui raggiungono il 60%. In tutti questi casi i valori delle femmine superano quelli dei maschi. Addirittura con valori inferiori al 30% troviamo, invece, Burkina Faso, Ciad, Eritrea, Guinea, Lesotho, Malawi, Nigeria, Senegal e Uganda, con casi estremi in cui la percentuale scende al di sotto del 10% in Mozambico e Niger.

Per quanto riguarda la presenza dell'istruzione privata, il valore mediano è pari a 12 (leggermente superiore a quello del mondo nel suo complesso: 11). Anche in questo caso la situazione è assai diversa da stato a stato: in alcuni casi il valore degli iscritti a scuole private raggiunge il 40% (Burkina Faso, Camerun, Comore, Ruan-da, Uganda). Il valore dell'indicatore di svantaggio delle donne sugli uomini è più alto che a livello primario (0,82, contro lo 0,95 a livello mondo), con situazioni estreme in Ciad, Eritrea e Burkina Faso. Ritroviamo qui, però, anche casi di vantaggio delle donne in Botswana, Capo Verde, Lesotho, Sao Tomè e Principe, Seicelle e Swaziland⁵¹.

⁵¹ Il dato sembra contraddire l'interpretazione data sopra in termini di strategie familiari per l'investimento in istruzione scolastica di figli e figlie.

2.4. L'istruzione terziaria

L'istruzione superiore in Africa è assai antica, al punto che le università del Marocco e dei Cairo sono le più vecchie del mondo. Passando ad anni più recenti, tuttavia, abbiamo avuto già modo di ricordare l'esigua presenza di laureati al momento dell'indipendenza. E' un dato da tener presente per valutare la situazione attuale, che comunque vede circa 300 istituzioni di istruzione a questo livello, anche se con una grande diversità di situazioni. Come scrivono Kapur e Crowley [2008] «Mentre il Sudafrica vanta istituzioni di istruzione superiore di livello mondiale, molti paesi hanno sistemi universitari appena funzionanti» (p. 78). Secondo gli autori, molte università africane sono sovraffollate, sottofinanziate e fortemente politicizzate⁵².

Più che altri settori dell'istruzione, quella terziaria ha risentito fortemente del cambiamento delle politiche della Banca mondiale per il finanziamento dell'università [Samoff e Carroll 2003]. Ad un iniziale periodo di interesse per la formazione con l'istruzione superiore, la politica della Banca cominciò a cambiare verso la fine degli anni '70: «come riflesso di crescenti disillusioni per il ruolo dell'istruzione superiore nella promozione dello sviluppo in Africa e della sua 'espansione eccessiva' in paesi poveri» (p. 5). L'analisi dei tassi di rendimento dell'istruzione mostrava che «...la società avrebbe beneficiato di più dall'investimento in istruzione primaria»⁵³ (p. 1). Questa politica fu istituzionalizzata nella Conferenza di Jomtien del 1990: ne seguì, con la riduzione degli investimenti della Banca, un declino dell'istruzione superiore pubblica in Africa

⁵² Vengono riportati vari casi, tra cui quello della chiusura di tutte le università in Kenya nel 1991, per la protesta in occasione dell'aumento delle tasse. E' in rapporto a situazioni di questo tipo che le università private (ormai quasi un terzo del totale) sono viste come «luoghi sicuri».

⁵³ Per una presentazione generale delle politiche della Banca, del loro cambiamento nel tempo con l'impiego della tecnica dei tassi di rendimento, cfr. Cobalti [2006a, Cap 5]. L'interesse per la cosiddetta «società (od economia) della conoscenza» ha riportato in auge gli investimenti della banca in questo settore. Un'analisi specificamente rivolta all'Africa è quella contenuta nel lavoro citato di Samoff e Carroll [2003]. Il lavoro di Bloom, Canning e Chan [2006] riporta anche note sintetiche su tutte le leggi che riguardano l'istruzione superiore (Appendici B e C) in ASS, mentre nell'Appendice A è riportata una scheda sui PRSP che riguardano l'istruzione fino al 2006. I *Poverty Reduction Strategy Papers* (PRSP) hanno sostituito il vecchio strumento della condizionalità dei prestiti nell'ottica del *post-Washington Consensus*: cfr. Cobalti [2006a, Cap V]. Sui danni di un certo tipo di analisi economica all'istruzione superiore in Africa cfr. anche Lebeau [2008].

e la crescita della spesa privata sotto forma di tasse universitarie. Solo alla fine degli anni '90 questi orientamenti sono cambiati e le conseguenze dei discorsi sull'economia e la società della conoscenza si sono fatte sentire anche nelle politiche della Banca mondiale verso l'Africa, dove si è registrata una crescita del 66% della popolazione a livello terziario dal 1999. Oggi gli studenti a questo livello sono 3,5 milioni (di cui il 38% femmine).

Non sono disponibili i tassi di passaggio all'istruzione terziaria, cresciuta nel mondo fino a 137 milioni di studenti e studentesse. I dati sull'istruzione terziaria, comunque, ripropongono lo stesso scenario di ridotta partecipazione: il 5% ha accesso a questo livello, contro un valore di quasi cinque volte maggiore a livello mondiale. Interessante osservare che nel mondo c'è una leggera prevalenza di femmine sui maschi, mentre in ASS le femmine sono due terzi dei maschi.

Passando ai valori dei singoli stati, Maurizio, Nigeria e Sudafrica sono gli unici tre paesi che presentano valori superiori al 10%, mentre Burkina Faso, Burundi, Ciad, Centrafrica, Eritrea, Gambia, Mozambico, Niger e Tanzania segnano valori inferiori od uguali al 2%. Come al solito, quindi, i valori medi nascondono situazioni individuali assai diverse: basta a questo scopo contrapporre il Sudafrica al Burkina Faso e al Ciad.

L'istruzione superiore privata è fortemente rappresentata in Africa con circa un terzo delle istituzioni superiori.

Un campo finora poco studiato riguarda i collegamenti che alcune istituzioni universitarie dell'ASS stabiliscono con università estere. Un lavoro che ne parla è quello di Banya [2006]: l'autore documenta le relazioni di università ghanesi con l'Università del Maryland (USA), l'importante rapporto che si va instaurando tra l'Università di Nairobi in Kenya e quella di Tianyin in Cina per la costituzione di un istituto di lingua cinese (p. 12) e l'intervento di istituzioni di istruzione superiore anche indiane nell'area francofona.

Oggi l'Africa è impegnata in una politica di sviluppo dell'istruzione superiore che cerca, tra l'altro, di tener conto e di imitare le politiche di armonizzazione dei programmi, attuate nel mondo, come si vede dal documento *Harmonization of Higher Education Programmes in Africa: Opportunities and Challenges*, reperibile in rete. E' stato scritto per la Conferenza dei ministri dell'istruzione

dell'Unione Africana (COMEDAF III), tenutasi a Johannesburg nel 2007. Si tratta di una iniziativa, che ha mosso i primi passi con la conferenza di Arusha in Tanzania nel 1981, in cui si voleva promuovere il coordinamento tra le università del continente, anche con la formazione di organi appositi⁵⁴. Nel documento sono esaminati i principali trend di cambiamento dell'istruzione superiore nel mondo, con particolare riferimento al cosiddetto «Processo di Bologna», che ha portato in Europa a politiche di armonizzazione dei sistemi di istruzione superiore.

Per quanto riguarda la documentazione sull'istruzione superiore in Africa il «Center for International Higher Education» (CIHE) del Boston College, presso cui opera una «International Network for Higher Education in Africa» (www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/inhea), fornisce dei profili, paese per paese, sull'istruzione superiore, riportando dati sugli studenti e sull'organizzazione delle varie università [Teferra e Altbach, 2003].

2.5. L'istruzione professionale

Il settore dell'istruzione professionale, detto anche del *Technical and Vocational Education and Training* (TVET), è una realtà assai composita, spesso influenzata dall'azione di più di un ministero dello stato. Essa varia per il grado di integrazione col sistema scolastico formale, anche se in genere è un sistema di istruzione parallelo, cui si può accedere talvolta alla fine del ciclo primario, ma più spesso di quello secondario inferiore; di solito non prevede l'accesso a livelli di istruzione superiore. La durata varia da 3 a 6 anni. L'eredità coloniale rimane forte in questo settore in cui si contrappongono due modelli: quello dell'area francofona, in cui il sistema TVET è saldamente inserito nell'istruzione secondaria inferiore e superiore; il modello dell'Africa anglofona, invece, è più sganciato dall'istruzione formale scolastica e più collegato a forme di apprendistato e di addestramento professionale.

⁵⁴ Il documento è utile anche perché esamina le varie forme associative esistenti, a livello continentale, regionale e locale, che hanno finalità nel campo della certificazione e degli standard dell'istruzione in Africa (pp. 36-55).

In ASS, secondo il Rapporto EFA 2008, la quota di studenti a livello secondario inseriti in TVET è la più bassa del mondo, occupando così un posto marginale nel sistema d'istruzione (il 6% degli studenti iscritti al livello secondario, contro il 10% a livello mondiale).

Secondo un rapporto risalente al 2001 [Altchoarena e Delluc 2001]⁵⁵, che segnalava una diminuzione delle iscrizioni proseguita anche successivamente, in paesi come Eritrea, Etiopia, Namibia, Niger e Sudafrica, Lesotho, Ciad e Senegal i valori delle iscrizioni non raggiungevano il 2%; pochi i paesi in cui la proporzione degli iscritti superava il 10%: tra questi il Camerun, che supera il 30% (valore stimato), Mali, Gabon e Congo. Il calo è dovuto a molte ragioni, ma un ruolo importante ha giocato la persistente percezione da parte delle famiglie che si tratta di un'istruzione di «seconda classe», nonché le deludenti prospettive occupazionali. In genere, le donne sono fortemente sottorappresentate nella TVET⁵⁶.

Tra le critiche rivolte al settore i due autori richiama-vano la cattiva qualità, gli alti costi, la mancanza di legami col settore informale dell'economia, così importante in Africa, la sconnessione col mercato del lavoro e l'alto tasso di disoccupazione tra diplomati e laureati (che dovevano accontentarsi di posti a livello inferiore, per i quali erano preferiti al personale istruito in TVET).

⁵⁵ Si tratta di un rapporto, di quasi 300 pagine, dell' *International Institute for Educational Planning* dell'UNESCO, curato per la Banca mondiale, che faceva il punto sulla situazione in ASS, distinguendo le realtà francofona (con studi del caso su Costa d'Avorio, Madagascar, Mali e Senegal) e quella anglofona e lusofona (con studi del caso di Botswana, Eritrea, Ghana, Kenya, Mozambico e Sudafrica). Anche questo rapporto, originariamente classificato a «distribuzione limitata», è disponibile in rete. In ambiente UNESCO/ILO la definizione di TVET è molto comprensiva ed articolata: TVET si riferisce «a quegli aspetti del processo d'istruzione che coinvolgono, oltre l'istruzione generale, lo studio di tecnologie e delle scienze collegate, e l'acquisizione di abilità pratiche, atteggiamenti, comprensione e conoscenza relativa agli occupati in vari settori della vita economica e sociale». Sebbene TVET non sia menzionata in EFA, essa può, e secondo alcuni deve, essere integrata soprattutto nei fini terzo, quarto e sesto.

⁵⁶ Un altro autore che ha scritto recentemente sull'istruzione secondaria [Benavot 2006] ha osservato, a livello mondiale, come le riforme del settore (per esempio volte a consentire l'accesso anche a livelli di istruzione superiore) hanno avuto «un impatto minimo sulle iscrizioni...TVET costituisce meno di un quinto di tutte le iscrizioni a livello secondario superiore e la quota è diminuita ovunque nel mondo, fatta eccezione per l'Asia Centrale e l'Europa centrale ed orientale» (p. 13).

Un lavoro di rilevazione a livello mondo più recente [2006], sempre in ambito UNESCO, è quello dell'*International Centre for Technical and Vocational Education and Training* (UNESCO-UNEVOC) (reperibile nel sito: www.unevoc.unesco.org), definito come uno studio «iniziale»⁵⁷, che considera esplicitamente la diversità regionale dell'ASS. Gli autori dello studio sottolineano che una delle proposte fatte, quella di legare di più il settore all'economia informale, all'agricoltura e alla pesca, non sembra aver avuto successo in Botswana, Kenya, Ghana e altrove in Africa, anche se, ancora una volta, riconoscono che sono necessari più dati (p. 36).

L'attuale investimento degli stati nazionali e delle organizzazioni internazionali in TVET è cambiato nel tempo: c'è stato un iniziale forte interesse per il settore fino al 1980, in cui esso ha dominato le iniziative della Banca mondiale, arrivando fino ad un terzo dei suoi prestiti per l'istruzione [Hollander 2005, 305]. Le cose, tuttavia, sono cambiate in seguito con il riorientamento della Banca verso l'istruzione primaria.

Quanto agli stati nazionali, la TVET fu inizialmente associata a quella delle precedenti amministrazioni coloniali e giudicata indesiderabile nell'Africa dell'indipendenza (si ricordi il caso dell'istruzione industriale: cfr. supra). Presto, però, i governi tornarono a favorirla, finché la crisi degli anni '80 e le politiche SAP determinarono una stretta dei finanziamenti anche in questo settore.

Hanno contribuito al ridotto investimento le critiche del tipo di quelle di Foster in un famoso articolo, citato in Oketch [2007b], sulla «fallacia dell'istruzione professionale» o quella di Blaug sulla sua insufficienza per risolvere i problemi della disoccupazione giovanile. Secondo Oketch, tuttavia, pur tra cambiamenti di politiche e vincoli finanziari «l'istruzione e l'addestramento professionale sembrano aver mantenuto il loro potente ma paradossale appeal presso i governanti dell'Africa» (p. 222). Ne è la prova una recente

⁵⁷ Si tratta di *Participation in Formal Technical and Vocational Education and Training Programmes Worldwide*. Il rapporto misura il numero degli iscritti a TVET ai vari livelli della scala ISCED, illustrati alle pp. 17-19. Un altro utile lavoro dello stesso istituto è un censimento, risalente al novembre 2004, delle agenzie nazionali dei paesi più sviluppati che si occupano di cooperazione internazionale nel settore TVET: *Agencies for International Cooperation in Technical and Vocational Education and Training: A Guide to Sources of Information*. Entrambi i rapporti sono reperibili in rete.

iniziativa della conferenza dei ministri dell'istruzione dell'Unione africana (COMEDAF)⁵⁸, che mostra come il tema, dopo gli anni '90, sia ritornato in agenda. Il documento, che considera come modelli il sistema centralizzato di Singapore e quello tedesco, riporta storie di successo in Ghana, Tanzania, Kenya, Benin e Sudafrica.

Abbiamo accennato sopra all'uso di TVET in agricoltura. La questione si colloca nell'ambito più generale del contributo dell'istruzione allo sviluppo agricolo [Atchoarena e Gasperini 2005] e dei sistemi di istruzione ed addestramento professionale nel settore, che è quello della *Rural Education and Training* (RET) [Wallace 2007]. L'importanza della questione è legata al fatto che «mentre le aree agricole forniscono la base di molta della capacità di produrre ricchezza dell'ASS (circa il 35% del PIL e il 40% dei guadagni legati all'exportazione), esse rimangono sottocapitalizzate e largamente sottosviluppate» [Wallace 2007, 582]. In altre parole, con l'istruzione professionale in agricoltura si tratterebbe di aumentare la produttività del lavoro di milioni di piccole imprese familiari, che, secondo molti studi, è particolarmente sensibile alla crescita dell'istruzione primaria [Green *et al.* 2007, 18]. Questo significa anche intervenire sull'istruzione delle donne, dato che «le donne contano per il 70-80% della produzione di cibo per la famiglia nell'ASS, per il 65% in Asia e il 45% in America Latina e Caraibi» [Walingo 2006, 291]⁵⁹.

E' un settore, però, in cui le speranze iniziali si sono infrante di fronte alla ridotta capacità di attrazione del settore, che ha portato ad accessi da parte di candidati «deboli» e «poco motivati verso la vita e il lavoro dell'agricoltura» (p. 583). L'articolo di Wallace identifica sviluppi promettenti, anche attraverso l'azione delle ONG, ma riconosce che la rivitalizzazione della RET, per quanto raggiungibile, deve formare parte di un più ampio pacchetto di cambiamenti, che includono «favorevoli termini di commercio, accesso da parte delle imprese povere alla terra ed ad altre risorse con un miglioramento della sicurezza di uso, fornitura di infrastruttura

⁵⁸ *Strategy to Revitalize Technical and Vocational Education and Training (TVET) in Africa*, 29-31 Maggio 2007, Addis Abeba (reperibile in rete).

⁵⁹ L'articolo tratta di progetti di sviluppo dell'agricoltura in Kenya, con una forte componente di istruzione.

di base, libertà da guerre civili e migliori livelli di giustizia ed inclusione di tutti i gruppi di abitanti delle campagne» (p. 589).

Si è fatto riferimento sopra più volte al caso del Sudafrica e di altri paesi dell'Africa Meridionale. Uno studio di McGrath *et al.* [2006a, b] introduce accanto all'elemento delle politiche nazionali un nuovo tema: quello delle politiche degli stati appartenenti ad una stessa area e, presumibilmente, con alcuni comuni problemi. Lo studio su sette paesi della regione⁶⁰ introduce anche temi di cui dovremo occuparci trattando di *National Qualifications Framework* (NQF) e della riforma del curriculum.

Secondo gli autori, è stato osservato nella regione l'emergere di un modello di istruzione ed addestramento professionale (VET) che mostra sviluppi paralleli tra stati e che ricorda quello delle «anatre in volo» riscontrato in Oriente⁶¹. Pur senza voler enfatizzare troppo le analogie, gli autori mettono in evidenza l'esistenza di dibattiti su temi chiave comuni.

Secondo loro, le potenzialità in questo campo dell'istruzione professionale (sempre però ricordando che di per sé le politiche VET non sono in grado di trasformare economie e società) sono accresciute dalla convergenza tra i paesi su dieci temi di riforma, con valide esperienze che possono essere trasferite da uno all'altro (e copiate anche da altri paesi). I punti principali riguardano il raggiungimento della coerenza del sistema, anche con l'impiego di NQF e di riforme del curriculum, allo scopo di innalzare lo status della VET; il dibattito su finanze, con un ruolo accresciuto dei provider privati; l'esistenza di autorità nazionali (altro elemento di rafforzamento della coerenza del sistema).

⁶⁰ Si tratta di Botswana, Lesotho, Maurizio, Mozambico, Namibia, Sudafrica e Swaziland. Gli autori osservano che, per quanto di area lusofona, il Mozambico è diventato sempre più parte della comunità anglofona dell'Africa Meridionale. Della base industriale del Sudafrica, che risale al passato si è detto sopra. Qui va segnalata la forte crescita economica di Maurizio, con grossi investimenti nel settore della tecnologia ICT, passando da un'economia basata sulle esportazioni dei prodotti della canna da zucchero. Un'altra strategia di sviluppo impiegata da Maurizio è stata la creazione di *Export Processing Zone* (EPZ), non diverse da quelle cinesi [Vickers 2007].

⁶¹ L'immagine è riferita al ruolo che intendeva svolgere il Giappone in Asia tra le due guerre mondiali «volando in testa» ai paesi dell'area [Gilpin 2000]. In questo caso la posizione di guida sarebbe quella del Sudafrica e l'idea è che si possa imparare dalle esperienze e dagli errori di chi sta in testa nella fila.

2.6. L'uso delle tecnologie ICT

In una situazione di carenza di insegnanti, che vedremo caratterizzare l'ASS, si capisce come l'uso di tecnologie ICT (*Information Communication Technologies*) sia stato auspicato per l'istruzione, anche se questa non è stata l'unica ragione. Secondo il Rapporto EFA del 2008 (p. 13-5), si tratta, infatti, di tecnologie ad alta potenzialità, anche se soffrono per le limitazioni di accesso ad Internet⁶² della parte più povera della popolazione mondiale – largamente presente in ASS- proprio quella, cioè, che potrebbe con esse venir più aiutata al raggiungimento degli obiettivi EFA.

Le ricerche in argomento hanno cercato di valutare come quote quantitativamente rilevanti di popolazione possono essere raggiunte da questi mezzi e anche come ciò possa esser fatto per sezioni particolari di essa (il gruppo professionale degli insegnanti, ad esempio): si tratta del tema dell'istruzione a distanza. Un secondo filone di ricerche ha cercato di studiare come le tecnologie possono essere proficuamente integrate nell'insegnamento in classe.

Per quanto riguarda il primo punto, esiste ormai una documentazione molto ampia sul fatto che con l'ICT si riescono effettivamente a raggiungere molti studenti e studentesse ai vari livelli scolastici e che le iniziative nel campo sono molte. *Una survey (pubblicata in due volumi) su ICT and Education in Africa [infoDev 2007]*, condotta in 53 paesi di questo continente da infoDev («Information for Development Program»)⁶³, nell'ambito delle iniziative della Banca mondiale e pubblicata nel 2007, prende in esame, paese per paese, politiche, strategie e programmi, infrastrutture, iniziative. Ciascun capitolo contiene anche un'analisi dei fattori favorevoli o sfavorevoli allo sviluppo dell'ICT in quel paese⁶⁴.

⁶² Oltre un miliardo di persone ha oggi accesso ad Internet, ma risiedono soprattutto nella parte più sviluppata del mondo.

⁶³ Il rapporto è scaricabile dal sito dell'organizzazione: www.infodev.org.

⁶⁴ Ad esempio, nel caso del Botswana si parte da un profilo del paese, che mette in evidenza come questo paese sia l'economia più libera dell'Africa (secondo l'indice di libertà economica messo a punto dalla Heritage Foundation); si riportano dati sulla struttura e sulla frequenza del sistema scolastico ed universitario, che mette in evidenza tassi elevati di partecipazione (non all'istruzione superiore); si passa quindi all'esame delle infrastrutture, molto buone e giudicate il prodotto delle politiche di liberalizzazione del governo in materia di comunicazioni; sono quindi esaminate le specifiche ICT *policies*, caratterizzate da una visione di ampio respiro (la politica "Maitlamo" si ripropone di fornire accesso ad Internet

Tra le osservazioni generali del rapporto, i costi della connettività ad Internet (insostenibili per la maggior parte delle istituzioni di istruzione) e il forte *gap* tra aree rurali e urbane. Nonostante ciò, «il rapporto descrive una miriade di iniziative che dimostrano il rapido cambiamento in corso» (p. 9). Per quanto riguarda le infrastrutture a livello di scuole, si denunciano i problemi derivanti dalla mancanza di connessioni, che si cerca di superare anche con l'uso di «vecchie» tecnologie: tra queste anche la radio e la televisione: è il caso dell'*Interactive Radio Instruction* (IRI), estesasi a partire dagli anni '70 dall'America Latina all'ASS e all'Asia.

Passando a dati UNESCO, un rapporto del 2004 [Chapman e Mahlck 2004] per quanto tratti dei problemi dell'ICT a livello globale, contiene molti riferimenti all'ASS. Il rapporto ha un capitolo firmato da A. Bosch, studioso dell'IRI, che si sofferma su questa tecnologia e sul fatto che si sia rivelata così duratura nel tempo. Un altro capitolo tratta di IRI in Etiopia. *L'International Institute for Capacity Building in Africa* dell'UNESCO gestiva nel 2003 un programma per l'insegnamento della matematica e, a livello *post-graduate*, corsi per insegnanti per Etiopia, Liberia, Madagascar e Ghana nell'ambito della mega università «Indira Ghandi National Open University» (IGNOU) (www.ignou.ac.in). Come si legge nel documento di presentazione questa università, interamente basata sull'istruzione a distanza, «serve le aspirazioni all'istruzione di 1,5 milioni di studenti in India e in 35 paesi esteri, attraverso 11 scuole di studi e reti di 58 centri regionali, 7 sub-regionali, 1400 centri di studio e 41 centri oltremare». Si tratta di un centro di eccellenza nel campo dell'istruzione a distanza, internazionalmente riconosciuto.

Un discorso a parte merita *l'African Virtual University* (www.avu.org), progettata dalla Banca mondiale per il Kenya nel 1998 presso la Kenyatta University. Si tratta di un sistema basato sul satellite, in cui il cosiddetto *learning package* si basa su «lezioni preregistrate trasmesse via satellite e viste sugli schermi televisivi, con in più testi, istruzioni per le lezioni...e altro materiale tra-

a tutte le scuole); si passa all'esame delle iniziative in atto: ad esempio un programma TV interattivo, che cerca di formare insegnanti per la prevenzione HIV/AIDS. La parte finale di un capitolo di 13 pagine esamina aspetti favorevoli della situazione, che prevalgono su vincoli aspetti negativi (quali i costi delle connessioni). Non occorre dire che il caso di questo paese rappresenta un'eccezione in ASS.

smesso elettronicamente» [Amutabi e Oketch 2003, 62]⁶⁵, con modalità che seguono i modelli usati in paesi occidentali (soprattutto Stati Uniti). Oggi l'AVU, che ha il suo quartier generale a Nairobi e uffici a Dakar, è una iniziativa intergovernativa, a cura di Kenya, Senegal, Mauritania, Mali e Costa d'Avorio. L'AVU si serve di sistemi misti come video conferenze, Internet, CD Rom, video ed audio cassette e materiale stampato. Una tipica classe di 25-50 studenti segue le lezioni su un grande schermo, oppure lavora *on line* su computer gestiti dai *learning centers*. Gli studenti interagiscono tra loro e con tutori via e-mail e telefono. L'AVU ha 34 istituzioni universitarie partner nell'Africa anglofona, 25 in quella francofona e 3 nella lusofona.

Se le ambizioni di fornire propri corsi sono state all'inizio molto alte, un recente articolo di Kigotho segnala che l'AVU ha rinunciato per ragioni di costi a produrre programmi in proprio e invece aiuta altre università a sviluppare a distribuire propri programmi [Kapur e Crowley 2008, 37].

Oltre al tema dell'istruzione a distanza un altro filone di ricerca si occupa dell'integrazione di queste tecnologie nell'insegnamento in classe. Mentre nel primo caso, pur con tutti i limiti dell'istruzione a distanza in rapporto al modello tradizionale di insegnamento, se ne riconoscono, per lo meno, le potenzialità, specialmente per raggiungere a basso costo fasce particolari di popolazione, per quanto riguarda il loro uso in classe la conclusione del Rapporto EFA 2008 è che nonostante la diffusione di queste tecnologie «la loro effettiva integrazione nel sistema di istruzione è complessa, implicando non solo tecnologia, ma anche competenze dell'insegnante, disposizione delle istituzioni, risorse finanziarie e di curriculum» (p. 136). In questo senso vanno anche le osservazioni dell'articolo di Karsenti e Ngamo [2007], che presentano le conclusioni di uno dei più grandi progetti sulle tecnologie ICT nell'istruzione in Africa⁶⁶: nella maggioranza dei casi essa è solo insegnata con più o meno successo in quanto materia di insegna-

⁶⁵ Secondo i due autori l'esperienza in Kenya non ha dato i risultati sperati ed è stata occasione di ulteriore dipendenza dell'Africa dall'Occidente. Una replica è venuta da Munene [2007], che si è espresso in modo molto più favorevole al progetto.

⁶⁶ Si tratta del *Projet des écoles pionnières-TIC en Afrique*, finanziato dal Canada e condotto su quasi 70 mila studenti e circa 3000, tra insegnanti e altro personale della scuola in 40 scuole di Benin, Camerun, Ghana, Mali e Senegal.

mento, mentre in meno del 20% dei casi la tecnologia ICT è realmente integrata nell'insegnamento di altre materie. Gli autori osservano a questo proposito che difficoltà analoghe a quelle in Africa si riscontrano nei paesi del Nord.

Non mancano, comunque, iniziative importanti e ben documentate, specie per quanti riguarda l'insegnamento di scienze e matematica. Così, nell'ambito dello studio della Banca mondiale sulla *Secondary Education in Africa* (SEIA):

(www.worldbank.org/safr/seia) troviamo un lavoro sullo sviluppo di *Science, Mathematics and ICT* (SMITC) con un'indagine dell'università olandese di Vrije su 10 paesi dell'ASS, con dei profili, paese per paese, è la presentazione delle «pratiche promettenti»⁶⁷.

Di un ambizioso progetto di trasformazione dell'istruzione secondaria attraverso ICT in Africa riferisce Evoh [2007] in una ricerca qualitativa. Si tratta di una iniziativa NEPAD⁶⁸, lanciata nel 2003, basata sulla tecnologia satellitare e che mira alla costituzione di e-scuole a livello secondario. Tali scuole sono definite come «scuole connesse alla rete ICT e con un insieme minimo di apparati ICT e abilità di insegnamento per le abilità ICT e per il miglioramento della fornitura di istruzione in Africa» (p. 5). L'articolo discute i molti aspetti problematici dell'iniziativa, soprattutto sul versante della volontà politica necessaria alla sua realizzazione⁶⁹.

⁶⁷ Così, il rapporto sul Botswana (una sessantina di pagine), disponibile in rete, dopo aver delineato le caratteristiche generali del paese esamina gli aspetti dell'insegnamento con ICT, della preparazione degli insegnanti, delle infrastrutture e le principali «particolarità promettenti». Analogo lo studio sulla Namibia dell'Università di Namibia (UNAM): *Mathematics and Science Teachers' Extension Programme* (MASTEP). Si tratta di un programma che dovrebbe risolvere parte delle difficoltà derivanti dalla carenza di insegnanti qualificati. Informazioni su questi programmi sono reperibili in rete.

⁶⁸ La *New Partnership for Africa's Development* (NEPAD) (www.nepad.org) è un nuovo esempio di cooperazione regionale, partito nel 2001 per iniziativa di Algeria, Egitto, Nigeria, Senegal e Sudafrica. Esso riguarda istruzione, sanità, infrastrutture, agricoltura e ambiente; si propone il consolidamento della democrazia e una «sana gestione economica del continente». Il documento costitutivo (lo *Strategic Framework Document*) è stato adottato nel 2001 dall'organizzazione degli stati africani (AU).

⁶⁹ L'articolo è disponibile nel sito dell'«International Journal of Education and Development using ICT» <http://ijedict.dec.uwi.edu>).

2.7. I curricula scolastici e i *National Qualifications Framework* (NQF)

Secondo il Rapporto EFA si è in presenza di una linea di tendenza mondiale di cambiamento in direzione di curricula maggiormente centrati sullo studente e sui risultati dell'apprendimento: «c'è una cambiamento dal tradizionale insegnamento basato sulle parole e sul gesso dell'insegnante verso un apprendimento maggiormente basato sulla scoperta e un'accentuazione maggiore su risultati più ampi che il semplice ricordo di fatti e informazioni» (p. 131). Per l'ASS l'analisi delle politiche dell'istruzione riferite a 9 stati mostra cambiamenti sostanziali in questa direzione, a livello di ridefinizione dei curricula in Eritrea, Etiopia, Mozambico, Nigeria, Ruanda, Senegal, Sudafrica e Tanzania. Come vedremo in particolare il Sudafrica e in generale l'Africa meridionale ed orientale hanno presentato molte innovazioni.

In questo paragrafo allo scopo di apprezzare la natura del cambiamento partiremo da alcune informazioni sulle forme più tradizionali di insegnamento nell'ASS, per poi passare a caratterizzare le nuove pratiche di insegnamento, il loro effettivo uso e le polemiche e discussioni che hanno suscitato. Parleremo, in particolare, di *outcomes-based education* e del tema associato dei *National Qualifications Framework* (NQF).

Varie ricerche hanno mostrato che il modello africano di insegnamento a livello primario è molto centrato sulla trasmissione, apprendimento a memoria e ripetizione di risposte, con insegnamento poco personalizzato/individualizzato, e rivolto alla classe intera⁷⁰: «quello che si vede in molte scuole primarie africane è una forma perversa di insegnamento all'intera classe, esacerbata da mancanza di risorse, da pratiche di esame restrittive, da curricula

⁷⁰ Un'altra descrizione del modello tradizionale è offerta da Onwu e Mogari [2004, 162] questi termini: «lezioni dominate dai discorsi dell'insegnante con domande a basso livello; lezioni caratterizzate da assenza di attività che favoriscono la formazione di skill di livello superiore, come ricerche, comprensione delle relazioni e curiosità; uso di esempi del mondo reale ad un livello molto superficiale; poco lavoro in gruppo e scarsa interazione tra gli allievi; poca lettura e scrittura». Anche in Asia si ritrova il modello dell'insegnamento all'intera classe, ma molto più orientato al *problem solving* che all'apprendimento a memoria e con un diverso ruolo degli insegnanti: più guide all'istruzione che «principali dispensatori di informazioni e arbitri di ciò che è corretto» (Stigler e Stevenson citati in Akyeampong *et al.* [2006, 156]). Questo articolo tratta di una ricerca sugli insegnanti di scuola primaria in Ghana, il cui sistema scolastico è stato considerato a lungo il migliore dell'Africa.

sovraccarichi, da un sistema di formazione degli insegnanti che manca di opportunità di formazione professionale continua...» [Akyeampong *et al.* 2006, 156]. Non si tratta di un modello intrinsecamente africano: Tabulawa [1997], in uno studio sulle pratiche in classe nel Botswana, ha potuto mostrare come l'autoritarismo insito in molte di esse solo in parte poteva essere ricondotto a precedenti forme di istruzione tradizionale nella società Tsuana e in particolare nel rapporto fortemente autoritario tra docente e discente inculcato con le pratiche di allevamento dei bambini (p. 196). Per rispondere alla domanda su come si siano sviluppate pratiche di insegnamento antitetiche ad una pedagogia centrata su chi apprende, Tabulawa ricorda però anche il contributo delle idee in voga all'epoca del colonialismo in Europa e alla credenza dei colonialisti e dei missionari nell'assoluta supremazia della loro cultura⁷¹.

Il dato di novità, comunque, è, come si è detto, un crescente interesse per curricula ispirati ad una pedagogia «centrata su chi apprende»: secondo Chisholm e Leyendecker [2008] le idee alla base di questa pedagogia presentano affinità con quelle della *outcomes based education* e dei *National Qualifications Frameworks*. I principi di base si possono sintetizzare nell'affermazione che la conoscenza non è trasmessa, ma costruita nella mente di chi apprende; che l'apprendimento comporta lo sviluppo di significati sulla base delle precedenti conoscenze ed esperienze; che il linguaggio influenza la cultura ed il pensiero. I maggiori ispiratori sono stati studiosi come Piaget, Dewey e Vygotsky, che hanno preso le distanze dall'approccio behaviorista, ponendo l'accento sul ruolo attivo di chi apprende.

Naturalmente, non basta cambiare i programmi per assicurare l'innovazione didattica e lo fanno bene quei paesi, soprattutto il Sudafrica, dove si sono fatti organici tentativi di modifica con un progetto, quello di «Curriculum 2005» [1997] tra i più avanzati tra

⁷¹ Ne segue che, secondo Omolewa [2007], ci sono elementi dell'istruzione tradizionale africana che si prestano ad essere integrati nei moderni curricula: ad esempio, l'apprendimento con musica e danza (p. 598). In un diverso contesto, quello dell'istruzione superiore, Serpell [2007] ha individuato alcuni elementi per una sua possibile «africanizzazione» nell'istruzione contestualizzata (riferimento a situazioni reali; preparazione per le responsabilità sociali; messa alla prova degli studenti con modi di apprendimento basati su progetti riguardanti il «mondo reale»). L'idea di fondo è che si tratta di integrare le modalità ereditate dall'Occidente, che tendono a decontestualizzare l'apprendimento.

quelli «centrati su chi apprende»: lo sviluppo della professionalità degli insegnanti è balzato in primo piano e ha comportato l'azione di specifici progetti di (ri)addestramento professionale⁷².

Arriviamo così a toccare quello che è il *punctum dolens* di questi progetti: in effetti, quello che si sa della realtà in classe e del *gap* tra programmi e comportamenti reali non è incoraggiante. Il *Centre for International Cooperation (CIS)*⁷³ ha lavorato in questo campo e tra i suoi progetti vi è lo studio, cui abbiamo già accennato sopra, di cui ci occuperemo qui sull'insegnamento di scienze, matematica e sull'ICT nella scuola secondaria di 10 paesi, di cui 2 francofoni: Senegal e Burkina Faso e 8 anglofoni: Botswana, Ghana, Namibia, Nigeria, Sudafrica, Tanzania, Uganda, Zimbabwe. Lo scopo di questo lavoro, oltre che di individuare le pratiche più promettenti, è stato di confrontare le pratiche reali con quelle prescritte dai curricula, come si evidenzia nei documenti che riportano il profilo dei dieci paesi⁷⁴.

⁷² Ciò anche per le difficoltà di attuare quanto prescritto dal curriculum, cosa che ha portato ad una sua revisione dopo tre anni sulla base delle conclusioni della commissione Chisholm [Howie 2002]. Anche il Rapporto EFA 2008 fa riferimento alle difficoltà di attuare questa innovazione e alle semplificazioni introdotte per superarle (p. 131).

Di un programma di sviluppo delle competenze degli insegnanti, il progetto UNIVEMALASHI, riferiscono in un articolo Onwu e Mogari [2004].

⁷³ Si tratta di un centro studi dell'Università Vrije di Amsterdam, che lavora con partner di paesi in via di sviluppo in vari campi, tra cui l'istruzione e l'addestramento professionale. Oltre che in Africa il CIS ha progetti in America Latina, Medio Oriente e Asia. I progetti africani in corso riguardano Etiopia, Ghana, Marocco, Mozambico, Sudafrica, Tanzania, Uganda, Zambia. Sono in corso anche progetti su più paesi: sull'agricoltura del Sahel, sulla stimolazione dell'interesse per uno sviluppo sostenibile (in Sudafrica, Ghana, Uganda e Marocco).

⁷⁴ Sono state individuate e studiate con studi particolari 15 *promising practices*. Per esempio, nell'insegnamento della matematica in Namibia, un paese che ha dovuto far fronte ad una forte carenza di insegnanti di matematica e scienze. Il programma esaminato è stato volto a formare insegnanti preparati con una combinazione di insegnamento diretto e a distanza e pratica di insegnamento. Tra gli insegnanti non vi sono solo docenti universitari, ma colleghi particolarmente qualificati, che conoscono la situazione in classe. Il progetto è descritto in un documento di 13 pagine, disponibile nel sito dell'Università. Il rapporto finale, curato da W. Ottevanger, J. van den Akker e L. de Feiter [2006], è reperibile nel sito del centro (www.cis.wu.nl).

Il capitolo sul Botswana, che segue uno schema comune agli altri, si compone di 76 pagine. Le prime 15 sono dedicate alla una presentazione generale del paese e del suo sistema scolastico, con particolare riferimento alla fascia secondaria e alle modalità di insegnamento e ai valori del rapporto studente/docente. La parte principale del lavoro è dedicata alle modalità dell'insegnamento e alla preparazione degli insegnanti, e all'esame delle strategie nazionali seguite in materia.

Le conclusioni del rapporto *Secondary Education* in Africa sono che si osserva, innanzitutto, che tutti paesi esaminati hanno posto l'accento su metodi di insegnamento più attivistici e che «l'istruzione centrata sullo studente, l'insegnamento partecipativo, gli approcci basati sulla ricerca, il pensiero critico e del *problem solving* figurano in posizione prominente nei documenti che definiscono la politica del curriculum». «Tutto ciò è in linea con la letteratura internazionale di scienza dell'educazione, in cui l'apprendimento degli studenti non sono considerati un'attività passiva, ma un'attività in cui gli studenti attivamente costruiscono la loro propria conoscenza con l'interazione con la conoscenza esistente e le idee fornite da materiali, altri studenti ed insegnanti». Quando si passa, tuttavia, all'esame della situazione di fatto, per trovare che la pratica reale è molto diversa e gli estensori del rapporto, che ritengono la situazione in Ghana sia rappresentativa dell'intera area ASS, affermano che in questo paese le pratiche sono «in gran parte molto tradizionali, centrate sull'insegnante e *content-driven*, con la presa di appunti... insegnamento all'intera classe a tutti i livelli, nonostante il curriculum prescriva altrimenti. Uso di un gergo elegante nei curricula, ma niente di tutto questo che si veda in classe». E così, per concludere, in complesso «ci sono poche prove dell'esistenza di ideali spesso ambiziosi formulati nei curricula» (Cap. 2).

I vari rapporti nazionali pongono l'accento su tre ragioni principali di ciò: mancanza di risorse e di materiali didattici (il rapporto sul Sudafrica afferma che spesso l'insegnante è l'unica risorsa); curricula sovraccarichi in Uganda: «la pressione per completare il curriculum compete con successo con insegnanti che usano strategie più cooperative nell'apprendimento»; mancanza di preparazione degli insegnanti, che li fa ripiegare su forme di insegnamento tradizionali.

Il commento degli estensori del rapporto è comunque che il cambiamento di pedagogia è problematico dovunque e non solo in ASS; che nelle riforme del curriculum in senso attivistico troppo poca attenzione è data al sostegno degli insegnanti; che l'introduzione di pratiche innovative non ha tenuto conto del ruolo delle pratiche autoritarie preesistenti, legate anche alla scuola dei missionari.

Altrettanto pessimistiche le conclusioni di Bernard *et al.* [2007] in uno studio sui paesi dell’Africa francofona: «Le diverse analisi fatte non mancano di lasciarci pessimisti quanto ai risultati che ci si possono attendere dal vasto movimento di riforme curriculari in corso in Africa...L’insufficienza dei mezzi, la loro allocazione ed utilizzazione poco efficaci costituiscono gli ostacoli maggiori sul cammino della qualità dell’istruzione per tutti. Le riforme curriculari, per quanto giudiciose siano, saranno sempre tributarie di questi problemi, finché non saranno risolti» (pp. 571-2).

L’esame dei curricula sarebbe incompleto se non si facesse riferimento anche ad un’altra innovazione: l’introduzione, in particolare in Africa Meridionale ed Orientale, dei *National Qualifications Framework*, «importati» in Sudafrica dai paesi occidentali (soprattutto il Regno Unito e Australia) e poi «esportati» all’intera area [Chisholm 2007]. Di che si tratta? Sostanzialmente della creazione di spazi di competenze, in cui sia possibile trasferire i crediti acquisiti e le competenze da un settore all’altro dell’economia e di svilupparle nel corso della vita. L’idea di NQF è che per la prima volta gli studenti si possono muovere all’interno del sistema, ottenendo crediti basati su tutti apprendimenti precedenti, in qualsiasi forma siano avvenuti⁷⁵.

Nella modalità più ambiziosa volevano comprendere tutte le competenze comunque acquisite nel sistema scolastico ed universitario: è stato il caso del Sudafrica, in cui la creazione dei NQF doveva servire anche per affrontare le disuguaglianze di apprendimento tra i diversi gruppi razziali della società con un progetto egualitario [Allais 2003, 305], legandosi strettamente ad una variante di «pedagogia centrata su chi apprende»: l’istruzione basata

⁷⁵ Recentemente anche la Commissione europea ha manifestato il suo interesse per lo sviluppo di un NQS europeo, collegandolo ai suoi progetti sul *lifelong learning*: cfr. il documento della *European Training Foundation* a cura di M. Coles [2006]. Secondo questo lavoro le finalità di un NQF comprendono: stabilire standard nazionali di conoscenza, skill e competenze; promuovere la qualità della fornitura di istruzione ed addestramento; fornire un sistema di coordinamento e di comparazione collegando le qualificazioni le une alle altre; promuovere e mantenere procedure per l’accesso all’apprendimento, il trasferimento dell’apprendimento e la progressione nell’apprendimento.

Sull’interesse dell’OECD in materia cfr. il rapporto [2005] *The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning* (reperibile in rete).

sui risultati (*Outcomes-based Education*, introdotta con Curriculum 2005)⁷⁶ (p. 310).

Il NQF fu proposto «per consentire a giovani e anziani di avere riconosciuto il loro livello attuale di apprendimento attraverso un processo formale di ‘Riconoscimento dell’apprendimento precedente’ e di avere l’opportunità di progredire nell’apprendimento sia in contesti *full time* che *part time*» [Chisholm 2007, 297]. Dietro c’era anche la speranza che il NQF serva ad avvicinare lo status dell’istruzione TVET a quella più accademica: sull’illusione che ciò si possa fare semplicemente gestendo in un unico spazio le varie competenze cfr., però, McGrath *et al.* [2006, 99].

Secondo Allais (p. 318) c’è un’incompatibilità di fondo, che mina il progetto, tra le sue ambizioni egualitarie e di riparazione dei torti passati e quella di farne uno strumento per un’economia competitiva su scala globale. E a questo proposito Atchoarena e Delluc [2001, 256] ricordano opportunamente che «...non si dovrebbero dimenticare che il movimento della riforma delle qualifiche si è avviato in un contesto molto specifico, in cui il liberismo di mercato era la forza che spingeva alla riforma del sistema (UK e Australia). Questa dimensione non dovrebbe essere trascurata; i NQF devono essere visti con sullo sfondo lo stabilimento di un mercato dell’addestramento come obiettivo di *policy* di importanza centrale. Questo porterebbe gradualmente ad uno spostamento dal fornire TVE soprattutto attraverso istituzioni pubbliche ad una situazione in cui dei provider pubblici e privati (*for-profit*) competono ed hanno potenzialmente eguale accesso ai fondi pubblici». La conclusione dei due autori, corroborata dall’analisi dei casi di Botswana, Ghana e Sudafrica, è che «non ci sono prove che i NQF abbiano portato ad un aumento della partecipazione degli individui nell’apprendimento nel corso della vita, o che ab-

⁷⁶ Secondo un documento ufficiale Sudafricano «OBE è un approccio all’apprendimento che cerca di collegare l’istruzione più strettamente al mondo reale, dando allo studente delle abilità per accedere alla conoscenza, analizzarla e applicarla praticamente, piuttosto che semplicemente assorbirla e ripeterla pappagallescamente» (*Education in South Africa 2005*). E’ impossibile qui anche solo riassumere la qualità dei dibattiti che hanno accompagnato la sua introduzione. Fin dall’inizio, tuttavia, è apparso chiaro che le possibilità della sua applicazione si giocavano sulle capacità degli insegnanti. Rimandiamo per questo ad un documento, disponibile in rete, del sindacato degli insegnanti della Nuova Scozia: *Research Report on Outcome-Based education* e, per specifici riferimenti al Sudafrica, alle critiche di Jansen [1998] e alla risposta a questo articolo di Mason [1999].

biano migliorato il funzionamento del mercato del lavoro. Data la limitata base di esperienze, l'applicazione di questo modello ad altri contesti, in ambienti istituzionali, economici e di istruzione molto più deboli può essere problematica» (p. 257).

La tendenza più recente, comunque, è quella di legarli – rinunciando alle ambizioni più generali – soprattutto alle competenze tecnico-pratiche e così a quella che è chiamata TVET.

2.8. Linguaggio di insegnamento

La questione linguistica è fondamentale per la comprensione delle dinamiche dell'istruzione in Africa: non c'è dubbio, infatti, che gli obiettivi EFA non potranno essere raggiunti senza un adeguato riconoscimento dell'importanza delle lingue locali⁷⁷. Il problema principale è costituito dal fatto che i bambini e le bambine si trovano spesso il primo giorno di scuola davanti ad un insegnante che non parla la loro lingua madre. Questo è legato alla grande numerosità delle lingue parlate nel continente africano, ma anche alla propensione a far sempre più largo uso di una lingua internazionale, oggi l'inglese, sin dai primi livelli scolastici.

Ma quante sono, innanzitutto, le lingue parlate in Africa⁷⁸? Le risposte variano assai in relazione ai criteri di classificazione impiegati e alla distinzione tra lingue e dialetti: così la Wikipedia parla di 2000 lingue, mentre, limitatamente (all'Africa subsahariana) ci sarebbero secondo Collins e Burns [2007] più di 800 lingue ed innumerevoli dialetti ed altri ancora parlano di valori vicini, per l'intero continente, a 1000 lingue. Anche se la variabilità delle stime è assai alta, non c'è dubbio che il numero è assai elevato e che

⁷⁷ Nei documenti EFA il tema del linguaggio non è mai menzionato, e c'è solo un riferimento di passaggio nella dichiarazione di Jomtien. Tuttavia, come ha scritto Brock-Utne [2000]: «credo fermamente che EFA può essere raggiunta solo...attraverso il rafforzamento dei linguaggi indigeni in Africa, i linguaggi che la maggior parte delle persone parlano. Sono totalmente d'accordo con Skuttnab-Kangas e Phillipson quando scrivono... 'così come certe agenzie di sviluppo si propongono di incorporare una dimensione di genere oppure una dimensione di diritti umani...si dovrebbe rendere esplicita anche la dimensione del linguaggio' » (p. 280).

⁷⁸ Il sito www.ethnologue.com è una preziosa fonte di informazioni sui 6912 linguaggi oggi esistenti al mondo in 228 paesi.

ciò fa dell’Africa, con il sub continente indiano, una delle aree del mondo più ricche di varietà linguistiche.

Tra le lingue africane più parlate nel Sub Sahara africano (nel nord e nel Sudan predomina l’arabo, che è la lingua più parlata in Africa da 175.000.000 di persone) un posto a parte merita il Kiswahili (90.000.000 di parlanti, soprattutto della costa orientale e del centro), lo Hausa (40.000.000), lo Yoruba (25.000.000) e l’Igbo (20-35.000.000) nell’Africa Occidentale; l’aramaico (35-42.000.000) e l’Oromo (30-35.000.000), lingue dell’Africa Orientale⁷⁹.

E’ possibile ridurre le lingue ad un numero più ridotto di categorie? Secondo l’autore di una famosa classificazione, il linguista americano Greenberg, esse sarebbero riducibili a quattro grandi famiglie: procedendo in ordine di numero delle varietà linguistiche ricomprese nelle categorie, si va dalle lingue Niger-Congo (o Bantù), che coprono una vastissima area che comprende gran parte dell’Africa Centrale e che va dall’Oceano Indiano a quello Atlantico, spingendosi a Sud fino al SudAfrica. Il raggruppamento include la gran parte delle lingue parlate in Africa ed è forse il più grande del mondo⁸⁰; al secondo posto per importanza vengono le lingue Afro-Asiatiche (quasi 300.000.000 di parlanti), che toccano il Nord Africa, la Valle del Nilo, il Corno d’Africa, ma che caratterizzano anche il Medio Oriente e la penisola araba (un terzo delle lingue africane); la terza famiglia, che non riguarda più del 5% dei parlanti, è quella Nilo-Sahariana, che si spinge fino alcune parti del

⁷⁹ Certo che il numero delle lingue (così definite) in uno stesso stato può essere alto: così, ad esempio, Perry [2008] riferisce che «ci sono 25 linguaggi parlati in Botswana, con solo due lingue ufficiali; lo Zambia ha 7 lingue ufficiali contro le 31 parlate nel paese; il Sudafrica ha 11 lingue ufficiali delle 28 che sono parlate lì» (p. 62). Alla pluralità dei linguaggi corrisponde una pluralità di gruppi etnici: si dice che in Tanzania ce ne siano 120! Secondo Mann [2005] questa pluralità contribuisce a caratterizzare la politica africana, favorendo una visione strumentale dell’etnicità, con coalizioni multinetiche a bassa intensità ideologica. Nella sua teoria politica dell’ethnic cleansing (capp. 14-15), Mann presenta il genocidio in Ruanda e Burundi degli anni ’90 come un caso di situazione bi-etnica, in cui due fazioni che pretendevano di rappresentare le due etnie chiedevano la realizzazione di uno stato sullo stesso territorio (p. 471).

⁸⁰ Secondo alcune ipotesi questo largo gruppo linguistico si sarebbe formato ad opera di invasioni dell’Africa da parte di gruppi parlanti bantù; più recentemente, piuttosto che sulla conquista, si è posto l’accento sul fenomeno delle migrazioni ed è stata messa a punto una teoria, secondo cui la diffusione di un linguaggio «è un processo complesso in cui innovazione tecnologica, interazione culturale e migrazione hanno giocato un ruolo...» [Collins e Burns 2007, 48]

Kenya; la quarta famiglia è quella Khoisan, che riguarda un numero assai ridotto di parlanti (120.000), che vivono per lo più nell'Africa Sud-Occidentale in essa sono ricompresi gruppi come gli Ottentotti e i Boscimani.

La classificazione di Greenberg è utile, ma serve poco ai nostri fini in quanto è costruita con criteri linguistici basati sulle somiglianze di strutture delle lingue: può avvenire, così, che i parlanti lingue di una stessa famiglia possono non capirsi tra loro. Più utile il lavoro di uno studioso africano del Ghana, Kwesi Kwaa Prah, direttore del *Centre for Advanced Studies of African Societies* (CASAS) a Città del Capo, che sostiene la tesi secondo cui se l'Africa appare così frammentata linguisticamente è perché continuano ad essere considerati barriere linguistiche i confini tracciati dalle potenze coloniali, mentre un ruolo importante hanno giocato errate trascrizioni da parte di missionari o rivalità tra gruppi di missionari di diversa nazionalità⁸¹.

In realtà, secondo Prah e il lavoro del CASAS, impegnato nell'armonizzazione e standardizzazione delle lingue africane, c'è un gruppo di famiglie linguistiche composto da 12-15 *core language* (definiti come forme linguistiche reciprocamente intelligibili che sono essenzialmente dialetti di un solo linguaggio) e l'85% degli africani parlerebbe come prima, seconda o terza lingua uno di questi linguaggi⁸².

Questo ha fatto parlare lo stesso Prah e alcuni studiosi [Brock-Utne 2005] del «mito» della pluralità dei linguaggi africani (specie se si considera che in Europa, in un'area del mondo assai più pic-

⁸¹ Secondo la Brock-Utne [2000, 142], «lo Hausa, la seconda lingua più parlata in Africa, fu divisa in due quando inglesi e francesi stabilirono un confine coloniale tra Nigeria e Niger». L'autrice [2005] riporta il caso specifico di due «linguaggi» del nord della Namibia, che sono in realtà un linguaggio unico: le diverse forme scritte del linguaggio hanno a che fare «con le rivalità tra missionari finnici e tedeschi e in seguito con la creazione di separati comitati linguistici, adatti alla politica del 'divide ed impera' del governo sudafricano dell'*apartheid* (la Namibia era allora amministrata dal Sudafrica). Quanto al lavoro dei missionari scrive Prah [2002b], «nel loro fervore di tradurre la Bibbia nei linguaggi africani, i missionari tradussero le diverse forme linguistiche usando ortografie e forme di spelling legate al gruppo di loro appartenenza: «alla fine un secolo e mezzo dopo abbiamo una selva di diversi sistemi di spelling per linguaggi che, in termini della loro reciproca intelligibilità, sono più o meno la stessa cosa» (p. 2).

⁸² Questo l'elenco delle «core language»: Nguni, Sesotho/Setswana, Kiswahili, Dholuo, Eastern Inter-lacustrine, Runyakitara, Somali/Rendile/Oromo/Borana, Fulful, Mandankan, Hausa, Yoruba, Ibo e Amaraico.

cola dell’Africa, le lingue parlate sono più di 15)⁸³. L’osservazione porta nel lavoro del CASAS ad un’importante conclusione: si tratta di operare per una ricodificazione dei linguaggi in forma orale e scritta, che consenta una riduzione del loro numero, con un maggiore uso per l’insegnamento e la pubblicazione di lavori scientifici [Prah 2002a, 11].

La situazione africana è complicata dalla presenza di parlanti le lingue dei vecchi colonizzatori: inglese e francese, soprattutto, ma poi anche spagnolo e portoghese⁸⁴. Uno status residuale hanno ormai i linguaggi dei colonizzatori tedeschi ed italiani. Complessivamente, è stato calcolato che non più del 5-10% le parla come prima lingua, un dato, però, che nasconde la loro reale importanza, soprattutto dell’inglese, mentre in generale le distribuzioni dei parlanti secondo la lingua trascurano il fatto che gli africani sono spesso fluenti in 3-4 lingue.

Si è accennato alle politiche delle potenze coloniali che anche nel campo dell’uso dei linguaggi sono state diverse. I francesi con una politica assimilazionista volta a creare «francesi con la pelle nera» non tollerarono le lingue locali⁸⁵ e puntarono per lo più su scuole ad «immersione totale» nel francese. Invece, l’amministrazione inglese sostenne, anche se con assai scarsi investimenti, l’istruzione nella lingua madre nei primi anni, per poi passare all’inglese. Questo anche secondo i dettati di uno studio commis-

⁸³ Un mito si mantiene nel tempo se adempie a qualche funzione. Secondo la studiosa citata sopra esso è funzionale all’idea della superiorità delle lingue coloniali come lingue della modernità e della scienza: le uniche che meritano di essere insegnate a livello superiore e in cui è possibile discutere e pubblicare lavori scientifici. Prah [2002b, 2], a proposito della «Babele africana», afferma che «ci sono alcuni di noi che sono giunti alla conclusione che l’idea dell’Africa come Torre di Babele sia, in maniera intenzionale o no, divenuta un mezzo utile nelle mani di quanti vogliono vedere gli africani lavorare permanentemente nei linguaggi introdotti dai colonizzatori».

⁸⁴ L’inglese è stato la lingua coloniale in gran parte dell’Africa meridionale, nel Corno d’Africa e negli stati sull’Oceano Indiano e in parti dell’Africa Occidentale; il francese, oltre al Nord Africa (tranne l’Egitto dove è rappresentato anche l’Inglese), soprattutto in Africa Centrale ed Occidentale; il portoghese in Guinea-Bissau e Sao Tomè e Principe, Capo Verde oltre che Angola e Mozambico. L’Afrikaans, una variante di olandese che si è distaccata dall’evoluzione di questa lingua, è diffuso in Sudafrica.

⁸⁵ La Francia è stato il paese che con più vigore ha perseguito una politica di nazionalismo linguistico, in parte basato sulla convinzione, maturata con l’Illumismo e la Rivoluzione Francese, che la lingua francese avesse meriti unici nella capacità di diffondere i lumi della ragione. Il conte di Rivarol, in un trattato sull’universalità della lingua francese, scrisse nel 1784: «Ce qui n’est pas clair n’est pas française; c’est qui n’est pas clair est encore anglais, italien, grec ou latin» citato da [Kasuya 2001, 244].

sionato al Phelps-Stokes Fund, che dette dei consigli sulle scuole pubbliche nelle colonie inglesi, formulando anche dei principi sul diritto alla propria madre lingua. Quanto ai portoghesi essi più di altri si proposero l'obiettivo della valorizzazione della loro lingua, fino al punto che un decreto del 1921 proibiva in Angola anche ai missionari l'insegnamento nelle lingue dei nativi.

Dopo l'indipendenza furono fatti vari tentativi di usare le lingue locali. I casi che meritano di essere ricordati riguardano la Tanzania e il Madagascar. Soprattutto nel primo paese, sotto la spinta del suo leader Nyerere, furono fatti ambiziosi sforzi per usare la lingua maggioritaria locale, il Kiswahili, per ogni grado di istruzione, anche quella universitaria. In anni più recenti questa politica è stata rovesciata e c'è stato un ritorno alla predominanza della lingua inglese.

Il dibattito sul linguaggio che si *dovrebbe* usare nell'istruzione è molto complesso e qui ci limiteremo a delinearne i contorni generali.

Una prima questione si pone in termini di *efficacia* dell'insegnamento in una lingua diversa dalla lingua madre dei discenti. C'è un insieme di ricerche secondo cui la differenza tra il linguaggio degli insegnanti da quello della madre lingua dei parlanti rende la permanenza sui banchi di scuola un'attività poco produttiva e destinata presto a tradursi nei tassi di abbandono elevati che abbiamo segnalato. Su questo punto si può dimostrare la maggiore produttività dell'apprendimento nella madre lingua e il Rapporto EFA 2008, che cita la letteratura rilevante, è chiaro: «La ricerca ha mostrato che i bambini acquisiscono *skills cognitive* e linguistiche più facilmente nella loro madre lingua e le trasferiscono a linguaggi più ampi» (p. 132). Su questo argomento è importante il lavoro della Brock-Utne. Con le sue ricerche in Tanzania⁸⁶ [Brock-Utne 2007a] e Sudafrica (il programma LOITASA), ha mostrato che quando è usato l'inglese invece della lingua madre, c'è una più

⁸⁶ Un importante linguaggio in quest'area sull'Oceano Indiano è il Kiswahili: si tratta di un aspetto di una cultura, influenzata dall'Islam, di un «popolo della costa» (questo il significato della parola Swahili), presente in Kenya e nel Tanganika, oggi Tanzania e che ha controllato per secoli il commercio con l'India, tanto che si è discusso a lungo se la sua cultura fosse africana o indiana. La tesi più accreditata oggi è che si tratti di una componente periferica dell'Islam piuttosto che un'estensione delle culture africane dell'interno [Collins e Burns 2007, 102].

ampia dispersione dei punteggi nei test che misurano l'apprendimento, in relazione alla provenienza familiare e all'uso extrascolastico della lingua inglese. L'impiego di questa lingua, allora è, nelle parole della studiosa, «una ricetta per una maggiore disuguaglianza» [Brock-Utne 2007b, 526]. E, come è stato affermato da Dutcher citato da [Brock-Utne 2007b], p. 511: «è sconcertante che il dialogo internazionale su *Education for All* non ha affrontato i problemi cui i bambini si trovano di fronte quando entrano a scuola...Il problema di base è che i bambini non possono capire ciò che l'insegnante dice!».

Oltre alla mancata comprensione da parte dei bambini, e sempre ragionando in termini di efficienza, c'è il problema della preparazione degli insegnanti nella lingua di insegnamento (che può non essere la loro lingua madre) e dell'artificialità dell'intera situazione in classe, segnalata dal lavoro di Pontefract e Hardman [2005, 102] in Kenya. Questi autori sono arrivati a formulare un'ipotesi più generale: le difficoltà di porre in atto modalità di insegnamento ispirate ad una pedagogia centrata su chi apprende, con il ritorno a pratiche di recitazione collettiva e di apprendimento a memoria, potrebbero essere legate non tanto e non solo, ad ancestrali propensioni autoritarie della cultura africana, ma ai «vincoli all'apprendimento imposti dalla richiesta di usare una lingua straniera come medium per l'istruzione. Insegnanti e studenti sono perciò reciprocamente interdipendenti in quanto tutti devono mantenere le apparenze di un'attività efficace in classe e l'adempimento dei loro rispettivi ruoli porta a scambi altamente ritualizzati» (p. 102).

La questione dell'inefficacia dell'insegnamento in una lingua diversa da quella madre è stata richiamata per spiegare gli alti tassi di ripetenti ed abbandoni, ma l'uso generalizzato di una lingua diversa dalla lingua madre si presta a considerazioni più generali. Il socio-linguista Roy-Campbell ha scritto: «ciò che spesso si ignora è il costo per la nazione di un uso continuo delle lingue europee, che contribuisce alla marginalizzazione della maggioranza della popolazione. Non si può sopravvalutare il danno alla psiche dei bambini africani, costretti ad accedere alla conoscenza attraverso un linguaggio in cui mancano un'adeguata competenza e il danno alla nazione che produce una maggioranza di semi-alfabeti, che non hanno competenza né nel loro proprio linguaggio, né nel lin-

guaggio dell'istruzione scolastica» [2000, 124, citato in Brock-Utne 2005, 554].

Oltre che in termini di *efficacia* e di *efficienza* dell'istruzione, comunque, la questione dell'insegnamento in una lingua diversa dalla lingua madre è stata posta da vari studiosi anche in termini di *diritto* ad essere istruiti nella scuola primaria nella lingua madre.

Sul primo punto, Skuttnab-Kangas [2001], richiamandosi alla tutela delle minoranze in Europa legata all'attività dell'OSCE (*Organisation for Security and Cooperation in Europe*) e in particolare alle «Raccomandazioni dell'Aia riguardo ai diritti all'istruzione delle minoranze» (1997) e alla «Convenzione internazionale sulla prevenzione e la punizione del crimine di genocidio» (1948), le ha invocate per evitare quello che chiama il «genocidio linguistico».

E questo non solo perché esisterebbe un *diritto* ad essere istruiti nella prima infanzia nella lingua madre, ma perché la varietà linguistica africana sarebbe un bene da tutelare, in nome della salvaguardia della *diversità* e della ricchezza culturale, così come ogni forma di diversità socio-culturale⁸⁷. E questo soprattutto in una visione del linguaggio che mette in evidenza il suo essere parte di una cultura. A questo proposito, Prah [2002a] si richiama alle acquisizioni delle scienze sociali e, in particolare, di antropologia e linguistica per sostenere che esso non è solo un mezzo di comunicazione, ma un «pacchetto culturale...che fornisce una finestra sulla cultura dei parlanti il linguaggio» (p. 13) e che secondo l'ipotesi di Sapir-Whorf «il linguaggio modella e definisce le realtà percettuali di chi lo usa».

Si evidenzia allora quella che è stata chiamata la contrapposizione tra due paradigmi: quello della diffusione dell'inglese e quello dell'ecologia dei linguaggi. Il primo comporta la promozione di un singolo linguaggio (l'inglese) e di una cultura (la statunitense) a spese degli altri «per mezzo di un intreccio tra imperialismo linguistico con un sistema di produzione e ideologie che tentano di giustificare un ordine mondiale espansionista e di sfruttamento; il secondo costruisce sulla nostra diversità linguistica e culturale, tenta di assicurare l'uguaglianza dei parlanti di tutte le lingue ed usa il

⁸⁷ Si dice che circa metà delle oltre sei mila lingue parlate nel mondo è destinata a scomparire nel XXI secolo (una buona parte di esse in Africa Tropicale). Il processo non riguarda solo lingue locali: anche il portoghese, ad esempio, è sempre più minacciato dall'inglese, specie dopo l'adesione al Commonwealth di un paese come il Mozambico.

sistema dei diritti umani come un contrappeso al 'libero mercato'» [Phillipson 2001, 193].

Queste considerazioni (di efficacia, diritto, protezione della diversità di un'importante caratteristica umana) portano Prah a formulare la proposta secondo cui: «gli africani dovrebbero lavorare nella loro lingua dall'inizio alla fine del loro processo di istruzione, così come fanno tutte le altre società evolute. La politica di passare dalla madre lingua ai linguaggi occidentali...rappresenta un fondamento per il mantenimento della cultura neo-coloniale e rafforzamento dell'arretratezza culturale in Africa»⁸⁸.

Anche la Brock-Utne ha fatto una proposta che va nello stesso senso e che riprende il lavoro di altri pedagogisti e in particolare da M. Tadadjeu. Essa si basa sull'uso di tre lingue: gli studenti dovrebbero imparare a padroneggiare la loro lingua madre, poi apprendere una lingua regionale, che potrebbe essere usata nell'istruzione secondaria e terziaria e infine imparare, come materia d'insegnamento, una lingua straniera [2005, 563].

Il Rapporto EFA 2008 riferisce di iniziative in Africa Meridionale che approssimano, in vario grado, questo modello. Così, in Zambia le lingue locali (ci sono sette lingue ufficiali) sono usate nei primi anni della scuola primaria; si passa poi all'insegnamento dell'inglese, che sarà usato come lingua di istruzione ai livelli superiori della scuola primaria. Il rapporto cita anche programmi in Sudafrica, Botswana, Ghana, Malawi, Namibia e Uganda, tutti basati sul principio che «l'apprendimento in una lingua locale nei primi anni è più facile ed efficace e che le capacità acquisite possono essere applicate ad un secondo linguaggio» (p. 133)⁸⁹. Anche nei programmi dell'Unione Africana (UA) per l'aumento dell'integrazione dell'istruzione nel continente (il documento è sta-

⁸⁸ La questione non riguarda solo l'Africa. Questi temi di discussione si possono ritrovare anche in Europa, dove la predominanza dell'inglese minaccia le lingue minori e tocca la questione dell'«imperialismo culturale». Brock-Utne [2001; 2007c] ne parla in riferimento ai dibattiti nel Nord Europa e alla politica dell'Unione Europea in proposito, segnalando conseguenze negative dell'insegnamento in inglese a livello superiore.

⁸⁹ Sul tema del linguaggio si nota chiaramente la contrapposizione tra le idee di un'organizzazione internazionale come la Banca mondiale, che ne ha una visione puramente strumentale, e quella dell'UNESCO, che –in armonia con le sue idee di fondo [Pavone 2008]- ne considera soprattutto gli aspetti «espressivi», attinenti alla formazione delle identità individuali. Si veda l'ampio spazio dato al tema dei linguaggi nell'insegnamento dalla rivista dell'UNESCO: «International Review of Education» (ad esempio, i numeri 3-4 del luglio 2001).

to citato sopra) parla di «uso dei linguaggi africani per l'alfabetizzazione e almeno a livello di istruzione primaria» (p. 7).

A riprova di quanto la questione del linguaggio usato a scuola sia complicata, bisogna osservare che varie forze si oppongono alla realizzazione di queste idee: non ci riferiamo alle politiche di organizzazione internazionali che, anche quando parlano di protezione delle lingue locali, favoriscono –anche in relazione agli interessi economici che rappresentano– la penetrazione delle lingue coloniali e soprattutto dell'inglese. E neanche agli interessi economici dei produttori di testi scolastici in lingue coloniali o dei creatori di istruzione a distanza. Il fatto è, invece, che vi si oppongono molti genitori, che vedono nella lingua della potenza coloniale, soprattutto l'inglese, una chiave del successo dei loro figli: un lavoro che fa riferimento a questo problema è quello di Brock-Utne e Holmarsdorf [2001]. Anche l'analisi della Trudell [2007] riporta dati sulle resistenze dei genitori all'insegnamento non in inglese in Namibia, mentre l'articolo di Hungwe [2007] sullo Zimbabwe ricorda più generali ragioni di preferenza per una lingua, l'inglese, dalla cui conoscenza sembrano dipendere le prospettive di mobilità (geografica e sociale). E d'altra parte, vanno messe nel conto anche le resistenze delle élites, che hanno basato il loro successo anche sulle loro competenze linguistiche in una lingua coloniale. Anche sulla base di ciò Hungwe conclude (p. 147) che «piuttosto che guadagnare terreno i dati di fatto indicano che le prospettive di sviluppo dei linguaggi africani si sono ridotte negli ultimi anni».

3. Alcuni problemi dell'Africa

E' apparso chiaramente che in confronto al resto del mondo l'ASS ha livelli di scolarizzazione molto bassi⁹⁰, che ritroveremo solo in alcune parti dell'Asia. Tutto quanto abbiamo visto sopra si traduce in un basso numero di anni di istruzione formale atteso: per il mondo era pari a 11 anni (16 per l'Italia, come per gli altri

⁹⁰ Come ricordano Geo-Jaja [2005] l'Africa è l'unica regione del mondo in cui i tassi di iscrizione alle scuole primarie erano, nel 2000, inferiori al corrispondente valore del 1980 (p. 121).

paesi più sviluppati), mentre qui raggiunge il valore più basso: 8 anni (con una differenza di 2 anni in favore di maschi: l'opposto di quanto si verifica nei paesi più sviluppati).

L'esame della storia di questi paesi ci ha fornito delle indicazioni sui motivi per cui ciò è avvenuto: in particolare, è stata richiamata l'importanza che ha avuto la fase coloniale e la storia economica più recente dell'area. Parlando del linguaggio di insegnamento, ci siamo trovati, poi, di fronte ad un fattore che può contribuire a spiegare questi risultati scolastici. In questo paragrafo cercheremo di spiegare i risultati trovati, prendendo in esame altri fattori.

Partiremo da due dati della situazione più generale, anche se direttamente influenti dall'istruzione: la crescita demografica e l'epidemia HIV/AIDS (3.1. e 3.2.). Passeremo poi a trattare di problemi specificamente scolastici: le risorse che si ricavano dalla spesa pubblica per l'istruzione (3.3.), la qualità dell'insegnamento, dal punto di vista di una particolare risorsa: gli insegnanti (3.4.) e infine ci occuperemo del destino sociale dei più istruiti, trattando di brain drain (fuga dei cervelli) (3.5.).

3.1. La crescita demografica

Come si è osservato sopra, in complesso l'Africa è poco popolata oggi e così lo è stata per gran parte della sua storia [Collins e Burns 2007]. Solo nell'ultimo secolo le cose sono cambiate, con una forte accelerazione della crescita demografica, anche se si intravedono oggi i primi segni della sua riduzione. Esamineremo questi dati, soprattutto dal punto di vista dei problemi che la crescita della popolazione pone alla scolarizzazione in ASS, partendo da alcuni dati generali sulla popolazione nel mondo.

In sintesi, a livello mondiale, se i ritmi di crescita attuali si manterranno, i 9 miliardi di abitanti saranno raggiunti alla metà del 2050, mentre l'Africa nel suo complesso raggiungerà in quella data 1,9 miliardi (la sola ASS 1,7 miliardi di abitanti). Se si tiene conto dei punti di partenza - rispettivamente meno di 7 miliardi e meno di 1 miliardo (meno di 800 milioni nel caso di ASS)- ci si rende

conto che l’Africa, e in particolare l’ASS, stanno crescendo a ritmi più sostenuti delle altre parti del mondo.

Questo si può rappresentare con la statistica del tasso di crescita della popolazione: era al massimo annuo nel 1960 (2,2%) ed è sceso all’1,2% nel periodo 2000-2005 e all’1,1% nel periodo 2005-10. Si tratta, però, di valori medi: il tasso sale a 2,2% nell’ASS e nel Medio Oriente dove tocca il 2%; il suo valore arriva al 3% in parecchi paesi dell’ASS⁹¹. E così se nel 2000 la popolazione africana era il 14% di quella mondiale (il secondo continente più popolato al mondo), rappresenterà il 21% nel 2050.

Prima di soffermarsi sul significato di questi dati per i paesi interessati da questi fenomeni di crescita, è importante segnalare la novità del fenomeno in una prospettiva storica di lungo periodo. Una stima della popolazione dell’ASS parla di 10 milioni di abitanti all’inizio dell’era cristiana. Nel 1500 mentre la popolazione mondiale era cresciuta a oltre 300 milioni, quella dell’ASS era salita a 47 milioni. Cinquecento anni dopo, nel 1900, essa era quasi triplicata (129 milioni), mentre la popolazione mondiale era cresciuta assai di più, raggiungendo i 2 miliardi. Se ne ricava che negli ultimi decenni l’Africa e in particolare l’ASS si sta avviando a non essere più un’area sotto popolata, come lo è stato per tutta la sua storia, con un’impennata dei tassi di crescita che non ha precedenti (in certe aree fino 6-8 figli per donna) (Collins e Burns 2007, p. 41)⁹².

Quali le ragioni di un fenomeno affermatosi nel XX secolo? Sono state invocate varie spiegazioni ad opera di fattori singoli o in combinazione tra loro: tra essi, il contenimento di malattie infettive e febbri virali, il miglioramento di dotazioni sanitarie con costruzione di ospedali in aree urbane, il miglioramento della qualità del cibo e dei trasporti⁹³.

⁹¹ Benin, Burundi, RD Congo, Eritrea, Niger, Somalia e Uganda [EFA 2008].

⁹² Nel 2005, secondo i dati EFA, i figli per donna sono 2,5 nel mondo (1,7 in Europa e Nord America, con 1,5 per l’Italia), ma il valore sale 5,2 per ASS, di gran lunga il tasso di fertilità più alto e si superano i 6 o in qualche caso i 7 figli in Angola, Burkina Faso, Burundi, Ciad, Congo, RD del Congo, Guinea-Bissau (7,1), Liberia, Mali, Niger (7,5), Sierra Leone, Uganda (7,1). Oltre che nei tassi di crescita della popolazione totale, la particolarità dell’ASS si evidenzia con la crescita della popolazione dai 0 ai 4 anni di età: mentre il valore del mondo è 0,5 e si approssima a 0 nei paesi più sviluppati (quando non è negativo, come in Italia: -0,6), esso è 1,7 in ASS, con valori superiori a 3 in Burundi (5,5), in Ciad, Congo, RD del Congo, Kenya, Liberia, Uganda (4).

⁹³ Anche la crescita dell’istruzione è stato un fattore importante, tanto che si dice spesso che anche pochi anni di scolarizzazione ad una bambina possono portare benefici sotto

Il concetto di transizione demografica vorrebbe cogliere l'esito di queste trasformazioni, formulando anche una prognosi di riduzione. I fattori che abbiamo ricordato rientrerebbero tra quelli che portano all'abbassamento dei tassi di mortalità, cosicché l'ASS si troverebbe nella fase 2⁹⁴ (mentre l'Africa Settentrionale avrebbe raggiunto la fase 3, con alcuni paesi dell'Asia: Laos, Cambogia e Afghanistan e della penisola arabica). Come osserva Iliffe (p. 310): «Nel 2005 le NU hanno riportato che Zimbabwe, Botswana, Lesotho e Swaziland erano diventati i primi paesi africani con popolazioni in *diminuzione*. Il Sudafrica si è avvicinato a questa situazione con una crescita annuale, stimata nel 2004-05, dello 0,6%. I cinque paesi avevano due cose in comune: tutti si aspettavano un rapido declino della fertilità e tutti avevano tassi di prevalenza dell'HIV eccezionalmente alti».

Prima di trattare, nel prossimo paragrafo, di questa infezione, ci chiederemo quali problemi pone questa forte crescita all'istruzione. Essi riguardano in primo luogo la gestione delle risorse (scarse) per l'istruzione e i problemi di spesa, per insegnanti e sedi scolastiche, per far fronte a tali ritmi di crescita. Ma è anche in questa prospettiva che vanno valutati i ridotti successi di questi stati nel raggiungere gli «obiettivi del millennio»: se il confronto viene fatto con i paesi più sviluppati, bisogna ricordare che qui l'aumento dell'istruzione è avvenuto in una situazione di crescita demografica assai diversa. Se consideriamo, ad esempio, il caso del Senegal [Diouf e Fontvielle 2002], troviamo che, se è vero che,

forma di riduzione della popolazione. Vale la pena riportare il commento di Brock-Utne [2000, 13] su questa motivazione dell'espansione dell'istruzione adottata dalle organizzazioni che donano denaro per l'Africa: «questa argomentazione ...mi è sempre sembrata razzista. Chi siamo noi, che usiamo la gran parte delle risorse del mondo, per dire a coloro che ne usano molte di meno che non dovrebbero avere più figli? Nella maggior parte dei paesi che ho visitato in ASS c'è spazio abbastanza per molte più persone. L'area del mondo più popolata è l'Europa Centrale. E sappiamo anche che non è una grande crescita della popolazione che porta alla povertà, ma che, all'opposto, la povertà porta a grandi famiglie».

⁹⁴ La fase 2 è quella della forte crescita demografica ottenuta con l'abbassamento della mortalità e di forte natalità, la fase 3, di diminuzione della crescita demografica è caratterizzata da bassa natalità (oltre che da bassa mortalità).

Secondo uno studio del CSAO/OECD del 2007 sull'Africa Occidentale, sarebbero in particolare Burkina Faso, Benin, Gambia, Ciad, Liberia, Niger, Mali, Sierra Leone, Guinea, Guinea-Bissau ad essere ancora nella fase 2 (anche se con una riduzione della fecondità in Benin e Gambia). Sarebbero nella fase 3 paesi come Camerun, Nigeria, Mauritania, Senegal, Togo e, ancor più decisamente, Capo Verde, Costa d'Avorio e Ghana [CEDEAO/OCDE 2007].

contrariamente alle aspettative di raggiungere l'istruzione primaria per tutti espresse già nella citata conferenza di Addis Abeba del 1961, i tassi GER a livello primario sono ancora lontani dal valore del 100%, vanno, però, riconosciuti gli sforzi giganteschi fatti da questo paese. Basta ricordare, infatti, che il tasso di alfabetismo è passato in Francia dal 28% al 95% tra il 1820 e il 1860, in presenza di una popolazione scolastica passata da poco più di 1 milione a 3,8 milioni (cresciuta cioè, di 3,7 volte). In Senegal la popolazione in età per la scuola primaria è cresciuta da 129mila unità a 1,1 milioni di allievi (di 8,6 volte, quindi) in 40 anni (1960-2000). Quanto ai tempi della crescita ai vari livelli, «nella maggioranza dei paesi europei c'è stato un considerevole intervallo temporale -di quasi mezzo secolo- tra il momento in cui l'istruzione primaria è stata generalizzata e resa gratuita ed obbligatoria e il momento in cui l'accesso all'istruzione secondaria fu aperto completamente» [Brisseid e Cailods 2004, 185].

A questo proposito va segnalata anche la critica di un economista, di cui riparleremo più sotto, W. Easterly, ai MDG: in una *paper* del 2007 Easterly [2007a] ritiene che i MDG siano sfavorevoli all'Africa, non tenendo conto dei punti estremamente bassi di partenza. L'obiettivo, così, continua ad apparire irraggiungibile nonostante l'istruzione primaria si sia sviluppata negli ultimi 50 anni molto più rapidamente di quanto fecero gli stati occidentali nel loro sviluppo (p. 7).

Non solo la forte crescita demografica si è fatta sentire a livello primario (e nei prossimi dieci anni si ritiene che la popolazione della scuola primaria crescerà del 22%), ma il Rapporto EFA 2008 documenta come anche l'abolizione delle tasse abbia portato alla crescita delle iscrizioni, raddoppiate dal 1999 al 2005 a livello primario in Etiopia, dove una crescita del 55% delle scuole e del 75% degli insegnanti, non è riuscita ad evitare l'affollamento nelle classi con un aumento del rapporto studenti docenti in Etiopia. Simile la situazione in Tanzania con una crescita delle iscrizioni del 90% e in cui l'aumento del numero delle scuole non ha potuto tenere il passo, con problemi di affollamento, «doppi turni» e un più alto rapporto studenti/docenti.

Si intravedono, comunque, i segni di un cambiamento della situazione: come si è osservato, il massimo della crescita è stato raggiunto nel 1960. Il discorso così si sposta dai fattori di riduzione

della fertilità a quelli dell'aumento della mortalità, tra cui oggi in quest'area l'epidemia dell'infezione HIV/AIDS occupa un posto importante.

3.2. L'infezione HIV/AIDS in Africa

Le prospettive della scolarizzazione sono influenzate, come abbiamo visto sopra, dalla crescita demografica, che dipende a sua volta anche dal controllo della mortalità in età giovanile ad opera della riduzione delle malattie infettive. A partire dagli anni '90 si è affacciato però sulla scena in Africa un altro fattore di crisi, che ha conseguenze sulle aspettative di vita degli individui: intendiamo riferirci all'infezione da virus HIV, che causa la sindrome AIDS. Come riportato nel *Population Bulletin* del Marzo 2007 (www.prb.org) «la mortalità per AIDS ha causato una riduzione delle aspettative di vita alla nascita in parecchi paesi dell'ASS, invertendo i guadagni per la salute dell'infanzia ottenuti prima dell'epidemia» (p. 10)⁹⁵. Il tentativo da parte di alcuni governi (il Sudafrica, tra questi) di prevenire lo sviluppo dell'AIDS con farmaci generici, ha sollevato questioni politiche e morali, legate anche alla brevettabilità dei farmaci e agli accordi TRIPs dell'Organizzazione Mondiale del Commercio.

All'inizio del XXI secolo le stime parlano di 25-28 milioni di africani infetti, con una mortalità di 2 milioni e mezzo nel 2003 e una previsione di crescita, dato che il ritmo del contagio (3-4 milioni di nuovi casi all'anno) sembra incontrollabile. In regioni dell'Africa Australe e Orientale si stima che da un quarto ad un terzo della popolazione sia infetta, mentre si assiste ad una crescente femminizzazione della malattia⁹⁶. Questo dato mette ancora una volta in evidenza il contrasto con il Nord Africa, dove la pre-

⁹⁵ In Zimbabwe le aspettative di vita sono di 32 anni: in assenza di HIV/AIDS si calcola che sarebbero di 65 anni. Questo è un caso estremo. Bisogna ricordare, tuttavia, che secondo un rapporto dell'ADEA sull'istruzione superiore del 2006 (citato sotto), nell'ASS le aspettative di vita sarebbero state ridotte da 65 a 45 anni, per abbassarsi a 40 nel caso di Botswana, Malawi, Mozambico e Swaziland (p. 125) (il rapporto tratta anche degli insegnanti a pag. 47).

⁹⁶ I sette paesi maggiormente colpiti (con prevalenza superiore al 20%) nell'Africa meridionale sono Botswana, Namibia, Sudafrica, Swaziland, Zambia e Zimbabwe.

valenza raggiunge uno dei valori più bassi al mondo (meno dello 0,5) [Van der Loeff 2005].

Secondo i dati dell'UNAIDS (*United Nations Programme on AIDS*: www.unaids.org) l'ASS è la regione più infetta (più di due terzi degli adulti infetti vivono lì (68%) e la percentuale raggiunge il 90% nel caso dei bambini); più di tre quarti delle morti a livello globale si verificano in ASS; diversamente da altre regioni, la maggioranza delle persone sono donne. A queste morti vanno aggiunte quelle legate alle complicanze: l'indebolimento delle difese provocato dall'HIV favorisce altre malattie, in una regione che registra l'89% dei morti per conseguenze della malaria a livello globale e che comprende 12 dei 15 stati con la più alta incidenza di TBC al mondo.

Allorché si parla di ASS ed HIV/AIDS non si può mancare di fare riferimento al testo di Barnett e Whiteside [2004]: secondo questi autori citati in Lesko [2008] l'Africa è diventata un ambiente «perfetto» per la diffusione dell'AIDS per una combinazione di fattori, che comprendono colonialismo, sottosviluppo economico, divisione sociale legalizzata con l'apartheid, povertà legata alla razza e alla famiglia di provenienza, instabilità degli stati-nazione. La loro conclusione è che le divisioni sociali profonde e continue hanno determinato le condizioni perfette per la diffusione dell'AIDS⁹⁷.

Lo studio dei rapporti tra istruzione e infezione HIV/AIDS riguarda innanzitutto il ruolo di quest'ultima come «variabile indipendente»: la presenza dell'AIDS in famiglia riduce le risorse per l'istruzione ed aumenta i costi opportunità del lavoro minorile. La situazione peggiora allorché i giovani si ritrovano orfani, senza uno o entrambi i genitori (si stima un numero di orfani pari a 11,4 milioni). Un altro effetto dell'infezione sta nell'aumento dell'assenteismo degli insegnanti, dovuto alle necessità di curarsi o di assistere un parente: esso appare alto soprattutto in Eritrea, Mozambico, Kenya, Tanzania e Zambia e contribuisce ad innalzare il rapporto studenti/docenti (la morte di un insegnante può essere estremamente grave in aree rurali, dove una scuola può reg-

⁹⁷ Gli autori affermano che in presenza di forti divisioni sociali è difficile mobilitare sforzi collettivi. Ad esempio, l'idea che la mascolinità si misuri col numero di partner, combinata con l'asimmetria di potere tra i generi nella famiglia tipica, può portare al mancato uso di preservativi da parte del coniuge (il marito) infetto.

gersi su 1-2 insegnanti [EFA 2005]). In Kenya, Uganda, Swaziland, Zambia e Zimbabwe l'epidemia contribuisce alla mancanza futura di insegnanti.

Sull'argomento esistono delle ricerche empiriche: tra esse quella di Bennell [2003], che tenderebbe ad escludere, però, che gli insegnanti siano un gruppo professionale più a rischio di altri gruppi occupazionali. Resta il fatto, comunque, che, ad esempio, lo Swaziland ha stimato che avrebbe dovuto addestrare 13 mila nuovi insegnanti nei prossimi 17 anni, solo per mantenere i servizi al livello del 1997: 7 mila di più di quanti avrebbero dovuto essere addestrati senza l'epidemia AIDS [ADEA 2006, 47].

Nel trattare di AIDS ed istruzione è anche interessante osservare cosa cerca di fare la scuola per contrastare l'infezione. Si sa, innanzitutto, che il livello d'istruzione protegge dal rischio di contagio, attrezzando l'individuo a comprendere e a valutare i rischi, aumentando l'abilità di ottenere ed usare informazioni sulla salute, aumentando il potere di contrattazione in relazioni familiari e personali: questo punto è di importanza cruciale per le donne. La scolarizzazione funzionerebbe quindi come «vaccino sociale» contro l'AIDS [Kendall e O'Gara 2007, 6].

In secondo luogo, è dimostrato che le istituzioni di istruzione possono fare qualcosa (e certamente stanno tentando di farlo) incoraggiando comportamenti che dovrebbero portare ad una maggiore protezione dall'infezione. Tutto ciò dovrebbe avvenire nell'ambito della Risoluzione dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, che si è proposta di arrivare per il 2010 al 95% di giovani (15-24 anni) con accesso alle informazioni ed ai servizi necessari a ridurre la vulnerabilità all'infezione. E' il caso dei curricula sull'AIDS [EFA 2008, 132] che molti dei paesi più colpiti hanno cercato di introdurre: il rapporto cita, in ASS, il caso, definito promettente, del Kenya, anche se riconosce che in base agli studi finora compiuti i risultati sono «misti»; quello dell'Eritrea e, per il necessario complemento dell'azione sugli insegnanti, quello del Mozambico⁹⁸. Una strada che è stata seguita con un certo succes-

⁹⁸ Secondo il Rapporto EFA 2008 55 di 70 paesi colpiti dall'AIDS hanno introdotto attività curriculari su questo tema nella scuola primaria e 62 a livello secondario. Una pubblicazione dell'UNESCO del Maggio 2006 in 3 volumetti (*Good Policy and Practice in HIV & AIDS and Education*) esamina alcune delle risposte date nel campo dell'istruzione dai governi dei paesi colpiti. Specificamente dedicato all'Africa è il lavoro dell'ADEA [Risipel 2006].

so è quella della *peer education* che «coinvolge l'addestramento e l'uso di individui della popolazione *target* per istruire e sostenere i loro pari» [Visser 2007]: lo studio sugli effetti in Sudafrica mostra che ci sarebbe un più ritardato inizio dell'attività sessuale tra gli adolescenti. Uno studio su Uganda, Malawi e Botswana [Norton e Mutonyi 2007], anch'esso centrato sugli effetti dell'istruzione «dei pari» indica che il modello ugandese, che comporta anche l'uso di drammatizzazioni e di riferimenti alla cultura popolare, sarebbe particolarmente efficace, soprattutto offrendo alle giovani più possibilità di partecipazione.

Anche a livello di istruzione terziaria ci si è mossi: un rapporto dell'ADEA [2006] tratta dell'inserimento dell'istruzione contro l'AIDS nei curricula e in attività extracurricolari, come i Club anti-AIDS. Uno studio del 2004 pubblicato dalla Banca mondiale e dovuto a diversi autori passa in rassegna i vari progetti in una ventina di università dell'area e gli specifici curricula. Il rapporto [World Bank 2004] contiene anche una «cassetta degli attrezzi» messa a punto dall'AAU (*Association of African Universities*) con lo scopo di «sostenere lo sviluppo e la gestione di risposte istituzionali comprensive all'HIV/AIDS» (p. 36).

Uno studio di Lesko [2008] su un'università Sudafricana nel Natal (uno degli epicentri dell'infezione) ha individuato due approcci assai diversi all'insegnamento in materia: uno, chiamato manageriale-tecnico, che si propone di applicare le conoscenze acquisite dalle varie discipline, per ridurre l'impatto dell'infezione; l'altro -definito approccio interdisciplinare- di attivismo, che si caratterizza per una messa in discussione degli assunti delle discipline stesse (nel caso dell'articolo sono state studiate psicologia e teologia). Ad esempio, in un corso di psicologia su «AIDS, razza e genere», ci si proponeva di allontanarsi dall'idea dell'AIDS come risultato di decisioni individuali sul compromesso sessuale, per affrontare invece lo studio di temi quali: l'impatto dell'organizzazione generale sudafricana sulle decisioni individuali, sul modo di pensare degli individui su se stessi e sul modo in cui immaginano di poter fare (o di non poter fare) qualcosa (p. 6),

Sono esaminate le iniziative prese nell'area da vari paesi (anche questo rapporto è disponibile in rete).

ciò centrato su una connessione tra AIDS, divisioni sociali e disuguaglianze di potere (p. 7)⁹⁹.

In conclusione, si può dire che l'istituzione scolastica è impegnata ai vari livelli in un'opera di istruzione anti-AIDS. Va segnalato che ci si scontra non solo con conoscenze di «medicina popolare» o di stregoneria, come quelle ricordate sopra, ma anche coi problemi sollevati da alcuni gruppi religiosi a proposito dell'uso del preservativo. Il caso più importante è quello dell'Uganda, un paese che con un'aggressiva politica chiamata «ABC» (*Abstinence, Be faithful, Condom*), basata anche su un'ampia distribuzione di preservativi, sarebbe riuscito a ridurre sensibilmente (si parla di una riduzione di prevalenza dal 15% nel 1991 al 5% nel 2001). Più recentemente, però, il programma PEPFAR (*President's Emergency Plan for Aids Relief*: www.pepfar.gov), avviato nel 2004 su 15 paesi (di cui 12 appartenenti all'ASS), ha contribuito, con forti sostegni finanziari, a riorientare questa campagna nel senso dell'astinenza e della fedeltà coniugale¹⁰⁰. Un sostegno a queste idee è venuto dal presidente dell'Uganda e da sua moglie, ferventi oppositori dell'uso del preservativo (in quanto cristiani evangelici). Soprattutto nell'azione delle scuole ciò ha significato forti restrizioni ai discorsi sul suo uso. Secondo il dr. K. Apuuli, direttore generale della «Uganda Aids Commission», queste politiche sarebbero corresponsabili della crescita dei nuovi casi da 70 mila nel 2003 a 130 mila nel 2005 (citato da «Africa News»). Un dibattito nelle organizzazioni scientifiche e nelle ONG si è avviato su tali politiche, accusate di essere troppo cariche di ideologia¹⁰¹.

⁹⁹ Il rapporto [p. 160 e segg.] discute anche con franchezza questioni relative all'astinenza e all'uso del preservativo, come pure al ricorso a ciarlatani che incoraggiano la violenza a vergini come cura per l'AIDS, o casi di vendetta da parte di malati per aver contratto la malattia.

¹⁰⁰ Un emendamento introdotto nel 2005 ha imposto che almeno due terzi dei fondi destinati alla prevenzione dell'infezione dovessero essere destinati alle pratiche «AB» della terna «ABC». Il progetto è discusso criticamente nel sito di AVERT (www.avert.org), una ONG con base nel Regno Unito, che tratta i problemi dell'AIDS nel mondo.

¹⁰¹ Nel mondo cattolico il dibattito ha portato alla ribalta un'organizzazione: *Catholics for a free choice*, nel cui sito si possono trovare discussioni in materia, compreso un elenco di interventi di rappresentanti del mondo cattolico favorevoli all'uso del preservativo (www.catholicsforchoice.org). Tuttavia l'opposizione non è venuta solo da alcune chiese cristiane. Così la politica del Sudafrica è stata a lungo influenzata dalle idee del suo Presidente Mbeki (il successore di Mandela) e della sua ministra della sanità. Questi hanno negato la connessione tra infezione HIV e AIDS (considerato invece come una malattia della povertà), mentre la condanna delle pratiche di promiscuità sessuale veniva considerata un

3.3. La spesa per l'istruzione e gli aiuti all'istruzione

Come vedremo, gli stati africani spendono una parte consistente delle loro risorse per sostenere l'istruzione pubblica. Prima di parlare di ciò e delle misure legislative con cui si sostiene questo sforzo, c'è una questione che va trattata, perché fornisce un punto di vista particolare con cui guardare ai dati che abbiamo presentato sopra: ci chiederemo, infatti, come quanto abbiamo osservato si ponga in termini del *diritto* all'istruzione, di cosa, cioè, lo stato *do-vrebbe* fare.

Un gruppo di ricercatori coordinati da K. Tomasevski ha pubblicato nel 2006 un rapporto di 280 pagine sullo «Stato del diritto all'istruzione nel mondo» in 170 paesi. Organizzato per aree e che esamina, per l'ASS, la situazione in 45 stati, con schede per ciascuno di essi (il rapporto ed altri lavori di questa studiosa si possono recuperare nel suo sito: www.katarinatomasevski.com)¹⁰².

Fondamentalmente, il rapporto si propone di reimpostare il discorso sull'istruzione in termini di diritti e non di accessi, mercati, servizi e clienti. Il suo scopo è di «rendere esplicito il modello globale di esclusione per povertà dall'istruzione primaria». Sebbene

attacco «occidentale» alla sessualità del maschio africano. La storia di questi dibattiti (primi anni del 2000) è raccontata, nei suoi risvolti grotteschi, in un capitolo del libro di Gumedé [2004], riprodotto nel sito dell'organizzazione Pambazuka. Questo ha portato, tra l'altro, a incertezze nell'uso dei farmaci retrovirali, che hanno permesso di cronicizzare l'AIDS in molti paesi del mondo sviluppato.

Le politiche ABC, comunque, sono state poste in discussione anche da chi ha messo in evidenza la disuguaglianza di genere esistente in Africa: «Chiediamo alle donne di astenersi, quando non ne hanno alcun diritto. Chiediamo loro di essere fedeli quando non possono chiedere ai loro partner di esserlo. Chiediamo loro di usare il preservativo quando non hanno alcun potere di farlo» (Katleen Cravero, vicedirettore UNAIDS, citata in A. Gordon) [2007, 229].

¹⁰² A margine del suo lavoro di *Rapporteur* sul diritto all'istruzione per le NU 1998-2004 la Tomasevski ha scritto un articolo [Tomasevski 2005a], che l'autrice stessa definisce di *dietrologia* (in italiano nel testo). Nel lavoro si sofferma sulle cause del «fragile» (p. 208) stato dell'istruzione come diritto e sul fatto che esso si arresti ai lavori della Commissione per i diritti umani, senza arrivare all'Assemblea Generale e meno che mai alla Banca mondiale, il vero bersaglio delle critiche della studiosa. L'autrice considera ipocrita mantenere in agenda il discorso dell'istruzione in termini di diritto, negando la sostanza di questa affermazione allorché si rifiuta di sanzionare l'azione dei governi che ne costituisce una violazione (p. 214). Cfr. anche Tomasevki [2005b], in cui la studiosa si sofferma in particolare sulle politiche di abolizione delle tasse scolastiche (il lavoro è disponibile in rete).

risalente addirittura ai primi anni '20 del secolo scorso¹⁰³, il quadro legale internazionale, con cui assicurare che l'istruzione primaria sia effettivamente libera da oneri finanziari, gli autori, al contrario, individuano non meno di 22 tipi diversi di oneri, cosicché il lavoro è una denuncia della discrepanza tra quanto promesso e garantito sulla carta e la realtà¹⁰⁴.

La critica principale è rivolta alle politiche della Banca mondiale (e della sua componente *International Finance Corporation*: IFC), che, sebbene si opponga a tasse scolastiche a livello primario, lo fa solo nei confronti di quelle del governo centrale (p. 2), chiamando «partecipazione della comunità» quelle dei governi locali, o che favorisce l'istruzione privata nel caso della «domanda in eccesso», concetto che non dovrebbe trovare posto in un discorso sulla scolarizzazione come diritto, assicurato dall'azione del governo (p. xxiv).

Il rapporto, per quanto riguarda l'ASS, mostra come solo in tre paesi insulari Maurizio, Seicelle e Sao Tomé e Príncipe l'istruzione è effettivamente gratuita; negli altri sono state istituzionalizzate pratiche formali o informali, che comportano costi per le famiglie, e ciò nonostante che in 19 paesi la costituzione imponga che l'istruzione sia gratuita e che in altri 6 stati si dichiarino di puntare ad una riduzione progressiva del suo costo (in 21 paesi, invece, non c'è una garanzia legale).

La questione delle tasse scolastiche governative e degli effetti che la loro abolizione ha sulla crescita della scolarizzazione è stata affrontata anche dal Rapporto EFA 2008. Secondo il Rapporto 10 dei 14 paesi che hanno abolito dopo il 2000 le tasse governative per l'istruzione primaria appartengono all'ASS (Benin, Burundi, Ghana, Kenya, Lesotho, Madagascar, Mozambico, Ruanda, Tan-

¹⁰³ Quando l'ILO (*International Labour Organization*) legò l'istruzione primaria gratuita ed obbligatoria all'eliminazione del lavoro minorile e l'età minima di fine della scolarizzazione fu posta a 14 anni (nel 1921!).

¹⁰⁴ L'elenco preciso è fornito dalla Tavola 31 a pag. 246. Essi comprendono misure quali «partecipazione della comunità» (Camerun, Ciad, Eritrea, Etiopia, Guinea-Bissau, Madagascar, Mali), «partecipazione dei genitori» (Botswana, Camerun, Congo, Kenya, Mali, Mozambico, Namibia, Sudafrica, Uganda, Zambia, Zimbabwe), addizionali per esami, test e certificati, materiali di insegnamento ed apprendimento, trasporti scolastici, oneri assicurativi (Kenya, Camerun), tasse per non cittadini (Botswana, Centrafrica). Quanto detto serve a mettere in una giusta prospettiva le pur importanti iniziative di abolizione delle tasse governative, come quella lanciata dalla Banca mondiale ed UNICEF nel 2005 e presentata al *workshop* di Nairobi (2006): *School Fee Abolition Initiative* (SFAI).

zania e Zambia). Il rapporto ha segnalato come negli anni seguenti l'abolizione, le iscrizioni siano aumentate in paesi come Kenya, Tanzania e Mozambico, osservando come si tratta di una pratica che favorisce i meno avvantaggiati¹⁰⁵.

Ciò premesso, passiamo all'esame di quanto spendono gli stati africani per l'istruzione.

La spesa per l'istruzione

Abbiamo detto della difficoltà di usare le statistiche africane: questo è particolarmente vero nel caso della spesa per l'istruzione pubblica in questa parte del mondo. Appare innanzitutto un dato: la spesa per l'istruzione, misura in percentuale sul PNL (5.0) non si discosta dal valore mondiale (4.9), anche se inferiore a quello dei paesi sviluppati (5.5) ed è superiore al valore per l'Italia (4.7). Va rilevato, comunque, che varia assai: si va dal 10-11% di Botswana e Lesotho a meno del 2% per il Camerun (nei paesi più sviluppati la variabilità di questo indicatore è assai minore). Relativamente alta anche la spesa per l'istruzione come percentuale della spesa pubblica: il valore mediano è il 17.5: si tratta di un indicatore che dice che a parità di spesa pubblica, l'impegno per l'istruzione è forte (anche qui alta variabilità). E' un dato che segnala una crescita, soprattutto in rapporto agli anni '80 e '90 del secolo scorso, anche se non in modo uniforme tra i paesi.

Un altro dato, tuttavia, racconta una storia diversa: se consideriamo la spesa corrente per alunno dell'istruzione primaria in dollari PPP appare che mentre il mondo spende 985 dollari a testa in questa area la spesa è di 165 (Nord America ed Europa: 5441 e Italia 6571). Sudafrica, Botswana, Maurizio, Seicelle e Capo Verde, cioè le realtà insulari e le due potenze economiche dell'Africa australe, spendono, invece, assai di più, con valori vicini a quelli dei paesi più sviluppati.

Ad ogni modo, se si tiene conto che, rispetto al recente passato c'è un aumento in rapporto al declino, osservato da Geo-Jaja e Za-

¹⁰⁵ Senza che si possa stabilire un preciso rapporto tra abolizione e crescita dell'istruzione, dato che la prima fa spesso parte di pacchetti di politiche che comprendono molte altre misure in campo scolastico. Alcuni paesi perseguono politiche di abolizione «mirata» a certi gruppi di cittadini: un esempio è il Sudafrica, che ha dichiarato alcune scuole gratuite: si tratta delle scuole frequentate dal 40% più povero della popolazione [EFA 2008, 114].

jda [2005] durante gli anni '80 e '90 (quelli delle politiche di adeguamento strutturale) tanto della spesa per l'istruzione in rapporto al PIL, che della spesa per studente (p. 122), appare che al momento il vincolo maggiore alla spesa pubblica sia soprattutto il valore ridotto del PIL e, più recentemente, il crescente indebitamento. La conclusione di Samoff e Carrol [2007] è che le limitazioni non sono venute tanto da mancanza di impegno e da fallimento della leadership politica (anche se ci sono state inefficienze e casi di cattiva gestione), ma dal fatto che «anche con grandi sacrifici, in termini assoluti c'era poco denaro per l'istruzione» (p. 365).

Gli aiuti internazionali

Abbiamo accennato sopra alla restituzione del debito contratto anche con gli aiuti. Si tratta ora di affrontare la questione, sempre con particolare riferimento all'ASS, ma tenendo conto dei termini più generali del dibattito sugli aiuti e la loro efficacia.

Allorché si parla di spese per l'istruzione bisogna tener conto anche delle risorse che agli stati nazionali provengono dagli aiuti internazionali (ci riferiamo qui agli aiuti per lo sviluppo, anziché a quelli cosiddetti umanitari, che in genere si propongono finalità a breve di fronte ad episodi singoli come le calamità naturali). Essi sono erogati dagli stati nazionali più ricchi (aiuti bilaterali) o da organizzazioni internazionali, come la Banca mondiale, a loro volta finanziate dagli stati nazionali membri. I destinatari degli aiuti bilaterali non sono sempre i paesi più poveri, perché gli aiuti sono distribuiti tenendo conto anche di considerazioni geopolitiche. Su scala globale il fenomeno è gigantesco: spesa valutata in 50 anni per tutti i paesi 2,3 mila miliardi di dollari per le regioni più bisognose¹⁰⁶.

Oggi il grosso degli aiuti proviene dai paesi OCSE (OECD) e va sotto il nome di ODA, sigla che sta per *Official Development Aid*. Nel corso del tempo, dal 1992 al 2005, gli esborsi netti degli aiuti bilaterali di questi paesi hanno segnato un andamento concavo: prima diminuzione fino alla fine degli anni '90 e poi aumento, fino al 2005, allorché si è registrata nuovamente una diminuzione degli

¹⁰⁶ Che, in presenza di questa enorme cifra, i bambini africani non dispongano ancora di una terapia da 10 cents per curare la diarrea è considerata una delle tragedie e uno scandalo della nostra generazione nel libro di Easterly [2006]

impegni¹⁰⁷. A questi aiuti, che ammontano nel 2005 a 82,1 miliardi di dollari, vanno aggiunti gli aiuti di paesi non appartenenti all'OCSE (importanti per l'Africa stanno diventando quelli della Cina, che però non sono diretti all'istruzione), come quelli provenienti dai fondi di investimento posseduti da governi del Medio Oriente, e gli aiuti multilaterali (22,4 miliardi di dollari). Si arriva così ad un totale di 106,4 miliardi di dollari erogati nel 2005 per aiuti.

Quanto alla ripartizione tra aree del mondo, a livello globale si osserva innanzitutto che è aumentata nel periodo di osservazione la quota di aiuti destinata ai paesi poveri, rispetto a quelli a reddito medio. La cosa non è affatto scontata, dato che, come si è ricordato, il sostegno ad alcuni paesi viene dato anche in base a considerazioni che hanno poco a che fare con la povertà: vediamo allora che se il ASS rimane in testa nella graduatoria dei raggruppamenti di stati che ricevono aiuti, recentemente il secondo gruppo sono diventati paesi arabi, raggruppamento in cui è incluso l'Iraq. Un secondo trend che si evidenzia è l'aumento della quota di aiuti che è finalizzato alla remissione del debito e se si esclude questo tipo di aiuto (e quello umanitario) la crescita dell'impegno promesso per l'Africa al summit dei paesi G8 a Gleneagles nel 2005, si riduce fino a rendere dubbio il raggiungimento di quanto promesso per il 2010 (il raddoppio dell'aiuto).

Partiamo dall'esame del totale degli aiuti: va ricordato, innanzitutto, che il paese che eroga più denaro, in valore assoluto, sono gli Stati Uniti (seguono Giappone, Francia e Germania: sia il Giappone che gli Stati Uniti, comunque, destinano quote basse degli aiuti all'istruzione: rispettivamente il 12% e il 4%). Un paese orientale che destina cifre importanti agli aiuti è la Corea. Quanto all'aiuto espresso in percentuale di PNL, esso raggiunge il suo valore più alto per la Norvegia (0,94), che così è l'unico paese (con altri paesi nordici) che si avvicina alla realizzazione dell'impegno a

¹⁰⁷ Come vedremo, la riduzione ha riguardato soprattutto l'istruzione di base. Una delle difficoltà di orientarsi in questo campo sta nel modo diverso di definire e misurare gli aiuti. In quanto detto sopra abbiamo distinto tra esborsi effettivi netti, mentre per i dati più recenti abbiamo fatto riferimento agli «impegni» presi dai vari stati, la cui entità non sempre corrisponde al netto versato. Gli aiuti vanno poi distinti in quota per l'istruzione ed il resto (distinguibile a sua volta in settori). Gli aiuti vengono misurati in \$ costanti, o PPP (*Purchasing Parity Power*), tenendo conto, cioè, del valore reale al netto dell'inflazione.

destinare agli aiuti una percentuale pari all'1% del reddito nazionale lordo. Il valore dell'Italia è 0,29, mentre, percentualmente, gli Stati Uniti hanno il valore più basso (0,22), superiore solo a quello della Grecia.

Quanto di questo aiuto all'Africa va all'istruzione? La risposta è che si tratta di una parte importante, che però varia a seconda del livello d'istruzione e a seconda del paese che fornisce gli aiuti. Essa era pari nel 2005 al 6% (o al 12% di quanto dell'aiuto è allocabile a singoli settori), con un 44% di questa quota che va all'istruzione primaria o di base. Il Rapporto EFA [EFA 2008, 156] osserva come sia incoraggiante osservare che c'è stata una crescita dal 2002 al 2005 degli esborsi (gli impegni per il 2006 sono però diminuiti) finalizzati all'istruzione (quella di base, in particolare): si tratta di una crescita che ha particolarmente favorito i paesi a basso reddito, tra cui quelli dell'ASS, anche se la quota per l'Asia è salita ancora di più.

La quota distribuita per l'istruzione in ASS è concentrata in un numero limitato di paesi: Burkina Faso, Mozambico, Senegal, Uganda e Tanzania hanno ricevuto il 10% del totale degli aiuti per l'istruzione nel mondo [EFA 2008, Annex 2, Tav. 4]. Nella distribuzione va comunque osservato che ci sono alcune distorsioni: paesi con alto numero di giovani non a scuola che ricevono pochi aiuti per l'istruzione di base (Burundi, Ciad, Costa d'Avorio e Malawi) e paesi con reddito pro capite relativamente alto che ricevono un livello alto di aiuti (Botswana e Swaziland) (p 158). Inoltre paesi come Ghana e Malawi hanno visto ridotto di due punti la quota di aiuti destinati all'istruzione di base sul totale di quella per l'istruzione.

Quali sono i paesi che erogano di più per l'istruzione? In testa vengono Francia, Giappone e Stati Uniti, ma come si è visto le destinazioni sono diverse. Dei cambiamenti ci sono stati anche nelle strategie dei paesi donatori: alcuni, come Stati Uniti, Canada e vari paesi nordici privilegiano l'istruzione di base, altri danno aiuto sotto forma di sussidi agli studenti che vengono a studiare nelle loro università (Francia, Germania, Giappone).

Quanto alle tendenze più recenti, come abbiamo ricordato sopra, «tra i più importanti contributori c'è stata una forte riduzione nell'aiuto all'istruzione di base nel 2005» [EFA 2008, 160]. Un altro importante cambiamento riguarda la tendenza a finanziare

programmi di settore (tutta l'istruzione o dei suoi sottosettori), piuttosto che specifici progetti singoli. Non si tratta di un solo di diverse modalità di finanziamento, ma esso «è parte di un movimento più ampio per migliorare l'armonizzazione e l'allineamento degli sforzi tra donatori e tra governi e donatori» (p. 166). Gli studi di valutazione citati dal Rapporto EFA, tuttavia, hanno messo in evidenza difficoltà dei governi locali con questa modalità di aiuto. La Tanzania è stato il paese in cui la strategia ha dato risultati molto positivi.

Il sistema degli aiuti è stato oggetto di critiche, provenienti da posizioni politiche molto lontane. Molto critico, in vari scritti, è un economista, W. Easterly [2006, 2007b]. Questo studioso ha attaccato la politica degli aiuti, in particolare quella sostenuta da un altro famoso economista, J. Sachs [2005], che ha proposto più aiuti, da destinare con un «grande piano» e un approccio *top-down*. Di questi progetti lo studioso denuncia gli esiti fallimentari (il sottotitolo del libro è «Perché gli sforzi dell'occidente di aiutare il resto del mondo hanno fatto tanti danni e così poco bene»). Secondo Easterly questa politica dovrebbe essere sostituita da un *piecemeal approach*: il riferimento qui è a Popper e alla sua contrapposizione tra «ingegneria sociale utopistica» e «riforma democratica settoriale», in cui l'opera dei «pianificatori», giudicati dannosi anche se ben intenzionati, è sostituita da quella dei «ricercatori»¹⁰⁸. Bersagli di Easterly sono i regimi corrotti africani e la burocrazia inefficiente delle organizzazioni internazionali [2007b]¹⁰⁹.

¹⁰⁸ La contrapposizione tra i due è chiaramente espressa: «nell'aiuto estero, i pianificatori annunciano buone intenzioni ma non motivano alcuno a realizzarle; i ricercatori trovano cose che funzionano e ottengono qualche risultato. I pianificatori innalzano le aspettative ma non assumono responsabilità per realizzarle; i ricercatori accettano le responsabilità delle loro azioni. I pianificatori determinano cosa fornire; i ricercatori scoprono ciò che è richiesto. I pianificatori applicano schemi globali; i ricercatori si adattano alle situazioni locali. I pianificatori dal vertice mancano delle conoscenze di ciò che c'è alla base; i ricercatori scoprono la realtà alla base. I pianificatori non sentono mai ciò se i pianificati hanno ottenuto ciò di cui avevano bisogno; i ricercatori scoprono se i consumatori sono soddisfatti».

¹⁰⁹ In un *paper* scritto per il *Center for Global Development* (www.cgdev.org) Moss *et al.* [2006] hanno sostenuto che quote elevate di aiuti ad uno stato possono avere effetti dannosi sullo sviluppo delle istituzioni in ASS, creando una situazione di dipendenza che porta ad una minore disponibilità a rispondere delle loro azioni ai cittadini e quindi ad una minore legittimazione delle stesse. In un saggio dal significativo titolo la «maledizione degli aiuti» Djankov *et al.* [2005] hanno sostenuto, analogamente, che gli aiuti spingono i politici al potere ad impegnarsi in attività di ricerca di posizioni di rendita (*rent-seeking activities*), dan-

Le critiche agli aiuti per l'istruzione ci introducono al tema della «dipendenza» (nel senso usato per la droga) da essi, che ne sarebbe il risultato. Da «sinistra», Samoff [2007a] tratta la questione nell'ambito di un discorso sull'istituzionalizzazione dell'azione delle organizzazioni internazionali nel Terzo Mondo, e quindi dei paesi che più direttamente le controllano. Essa si è tradotta da una parte nella «politica delle conferenze» e, dall'altra, nella creazione di organismi come l'ADEA (nata da una iniziativa della Banca mondiale). Con essa, a suo parere, «la *conventional wisdom* per l'analisi e la comprensione dell'istruzione viene a riflettere le prospettive di economisti e banchieri. Che l'istruzione debba essere considerata un investimento e che il suo finanziamento dovrebbe essere analizzato con gli stessi strumenti impiegati in altri setting, diventa a «*commonplace framework assumption*» che è stato appena notato (p. 56)»¹¹⁰.

L'*Aid dependance*, allora, «è l'internalizzazione in quei sistemi di istruzione della nozione secondo cui il miglioramento e il cambiamento richiedono sostegno esterno, consiglio e spesso personale. La 'dipendenza' è anche l'adozione e l'istituzionalizzazione di costrutti, quadri analitici e strategie di valutazione sviluppate altrove» [Samoff e Carrol 2007, 366]. Questo diventa tanto più importante allorché, destinando gli stati africani le loro risorse per l'istruzione al pagamento degli insegnanti, «il sostegno esterno diventa la fonte chiave dei fondi per l'innovazione e la riforma» [Samoff 2007a, 58]: è un caso in cui le idee dei donatori possono contare molto.

Lo stesso autore [Samoff 2007b, 489] ha criticato l'impiego di un approccio all'istruzione come «scatola nera»: «esso è focalizzato sugli input (per esempio la preparazione degli insegnanti, il materiale d'istruzione, le dotazioni delle scuole) ed è guidato da misure di output (per lo più punteggi di esami nazionali). Ciò che succede tra gli input e gli output –la scatola nera dell'istruzione– in genere ha ricevuto molta meno attenzione».

neggiando in questo modo le istituzioni, che diventerebbero meno democratiche e meno rappresentative.

¹¹⁰ La storia stessa dell'ADEA (*Association for the Development of Education in Africa*), originariamente DEA (*Donors for African Education*), raccontata da Brock-Utne [2000], mostra come la necessità di una partnership per il coordinamento degli aiuti con gli stati africani è un obiettivo molto spesso invocato, ma assai poco praticato.

In secondo luogo, il fatto che si sia passati dal finanziamento di progetti particolari a programmi di settore, ha fatto diventare anche le spese correnti di bilancio dipendenti dal sostegno esterno. Riflettendo sul caso dell'Uganda, in cui nel 2003 gli aiuti fornivano il 60% della spesa per l'istruzione di base Samoff osserva che «un sostegno di tale entità aiuterà l'Uganda a raggiungere l'obiettivo dell'istruzione per tutti, ma certamente non è sostenibile nel lungo termine. Ancora più importante, è difficile, forse impossibile, per un governo nazionale e la sua comunità dell'istruzione fissare priorità ed indirizzi per un nucleo di attività centrali così dipendenti da fondi esteri» (p. 58)¹¹¹.

La discussione fatta sopra ha messo in evidenza vari problemi: gli aiuti non sono sufficienti, spesso non sono distribuiti a chi più ne ha bisogno, manca il coordinamento¹¹², e altri ancora. Le ricerche empiriche, qualitative e quantitative, di valutazione dei risultati, in termini di incrementi della quantità degli secolarizzati, dimostrerebbero che ci sono piccoli ma positivi effetti [EFA 2008, 169], anche se in complesso i risultati non sono molto soddisfacenti. E ciò anche perché i governi che li ricevono possono accompagnare gli aiuti ad una riduzione delle spese per l'istruzione e con la destinazione di esse ad altri settori. Il rapporto comunque conclude per un cauto ottimismo nei confronti delle nuove modalità (p. 171).

Al tema degli aiuti è strettamente connesso quello del ruolo che hanno (e che devono avere) le organizzazioni internazionali non governative (ONG), che operano in ASS. Secondo i dati dell'*Office of the Special Advisor on Africa* (OSSA), che ha pubblicato 4 edizioni di una raccolta completa delle ONG presenti in Africa, le

¹¹¹ Un articolo di Dembele [2005], reperibile nel sito di Pambazuka, mette in evidenza gli aspetti generali della dipendenza dalle politiche degli stati esteri che, con l'aiuto, controllano di fatto il paese. Dembele ricorda, inoltre, che il problema della corruzione presenta due lati: denunciare solo i corrotti, dimenticando le industrie e le banche straniere (cioè i corruttori), è per lo meno ipocrita.

¹¹² La «Dichiarazione di Parigi» del 2005 (reperibile nel sito dell'OECD), firmata da 115 stati, ha cercato di risolvere i problemi dello scarso coordinamento. Come dimostra lo studio di Bissio [2007], però, una piccola riduzione delle inefficienze ha portato a trattative sempre più asimmetriche tra gruppi di donatori e aiutati, favorendo la creazione di nuove forme di condizionalità. Il paper è reperibile nel sito di *Global Call to Action Against Poverty* (GCAP): www.whiteband.org [vedi il dibattito su Pambazuka news 372, 20 maggio 2008]. Per i controlli attuati mediante i *Poverty Reduction Strategy Papers* (PRSP), cfr. Cobalti [2006a] sulle ricerche in Tanzania e Uganda..

organizzazioni censite sono salite da 1856, alla prima edizione del 1999, a 3776 alla terza del 2004 (il dato del 2007 non è disponibile). Quelle che si occupano, esclusivamente o con altri fini di istruzione sono (al 2004) più di un terzo, divise in 46 paesi.

Il dibattito in materia riguarda la possibilità che le NGO (o INGO, come le chiama chi vuole mettere l'accento su quelle internazionali) vengano a costituire, assieme a gruppi di base o informali e ad hoc, una prima, larvale forma di società civile internazionale. Teorizzata da Scholte [2000] e da Castells [1999] e vista come forma di opposizione democratica alla globalizzazione economica neoliberista, all'idea è stato obiettato che molte tra le ONG presentano problemi di non democraticità, rendicontabilità e trasparenza. Le ONG, comunque, hanno uno stato consultivo nell'ambito ONU (ECOSOC) e organizzazioni internazionali come la Banca mondiale hanno cercato, con vario successo, a partire dalla metà degli anni '90 di includerle nelle loro attività.

In sociologia le tesi del gruppo istituzionalista di Meyer parlano del loro contributo alla diffusione di una cultura globale, di cui esse costituirebbero «la spina dorsale organizzativa» [Boli e Thomas 1999]. Queste tesi riguardano direttamente l'istruzione, perché gli autori considerano la crescita come un'espansione della cultura mondo, vicina agli ideali occidentali di sviluppo individuale, costruzione della nazione e relazione tra individuo e società [Schafer 1999]. Altri autori, più critici delle caratteristiche e del ruolo di queste organizzazioni, le hanno accusate di essere parte del progetto neoliberista di riduzione ai minimi termini dello stato e di contribuire così a perpetuare la sua debolezza.

La questione si collega all'interpretazione degli stati del terzo mondo come «fragili» [Fuller: citato in Schafer 1999], in quanto devono cercare l'aiuto di collettività intermedie, tra le quali le ONG. In Africa uno studioso africano, F. Manji [Manji e O'Coill 2002], è stato tra coloro che ne hanno denunciato le attività, considerandole una continuazione di quella dei missionari e di contribuire «significativamente a minare la lotta dei popoli africani per emanciparsi dall'oppressione economica, politica e sociale» (p.

568)¹¹³. L'estrema varietà di queste organizzazioni, tuttavia, rende assai difficile ogni generalizzazione.

3.4. *La qualità dell'istruzione: il caso della mancanza di insegnanti*

Il discorso sulla spesa per l'istruzione, particolarmente quella per studente, ha messo in evidenza il problema della mancanza delle risorse. E' un aspetto importante della scuola africana, tanto che un articolo sull'Africa di Samoff [1999] si intitolava significativamente: «Nessuna guida per gli insegnanti, nessun libro di testo, nessuna sedia...».

Anche in questo caso per dei dati recenti possiamo prendere in esame il Rapporto EFA 2008. Dopo aver osservato che «la permanenza duratura a scuola e l'apprendimento sono ostacolati quando gli allievi frequentano scuole fatiscenti e in situazioni di affollamento, o in ambienti rumorosi o insicuri o, soprattutto, classi scolastiche che non sono arredate o che sono mal arieggiate e illuminate» (p. 74), gli autori osservano che si tratta di problemi spesso incontrati in Africa. Così nei paesi SACMEQ (cfr. infra n. 117) il 47% degli edifici scolastici necessitava di importanti interventi di restauro, con proporzioni superiori ai due terzi in paesi come Uganda e Lesotho. In Ciad, Guinea, Malawi e Zanzibar (in Tanzania) è stata trovata comune l'esperienza di classi sovraffollate, con mancanza di sedie e banchi, mentre in Ciad, Uganda e Zambia non in tutte le classi era disponibile una lavagna e si riscontrava una forte variabilità tra un paese e l'altro per la presenza di altri sussidi didattici. In Burundi, Mozambico e Liberia le scuole sono state danneggiate anche da conflitti tra stati o guerre civili¹¹⁴.

Questi aspetti dell'istruzione sono trattati come «qualità» della scuola, il miglioramento della quale è uno degli obiettivi di Dakar (alla questione è stato dedicato il Rapporto EFA del 2005¹¹⁵). In questo studio si va dall'esame di indicatori quali i dati di presenza

¹¹³ Lo studioso è anche l'autore di altri saggi critici in argomento, tra cui *Silences in NGO Discourse: The Role and the Future of NGOs in Africa*, reperibile in rete.

¹¹⁴ Si parla di un 23% di scuole primarie distrutte e del 18% danneggiate.

¹¹⁵ I lavori preparatori del rapporto hanno comportato un approfondito studio della letteratura sugli effetti delle risorse impiegate nell'istruzione. Il tutto appare in un lavoro di Scheerens [2004].

e di sopravvivenza nel sistema scolastico ai punteggi dei test con cui si misurano gli apprendimenti, tema importante sul quale oggi si fa molta ricerca. Ci riferiamo alle indagini svolte per misurare con rilevazioni periodiche i risultati dell'istruzione a scuola, non senza controindicazioni [in Sudafrica, 133].

Alla base di questi lavori, che hanno trovato nelle indagini PISA la loro più famosa espressione, vi è, «lo spostamento complessivo dell'accento nel valutare la qualità dell'istruzione da un interesse per gli input (come i tassi di partecipazione degli studenti, le dotazioni delle scuole, i materiali del curriculum e l'addestramento degli insegnanti) ad un interesse per i risultati (come la conoscenza e le abilità che gli studenti hanno acquisito come risultato della scolarizzazione» [Greaney e Kellaghan 2008, 1]¹¹⁶. La globalizzazione economica, con la sua enfasi sulla competitività delle nazioni (e quindi sulla misurazione del «capitale umano» disponibile in ciascuna di esse), è l'altra forza che sta dietro il crescente interesse per la misurazione dei risultati scolastici.

Gli studi, condotti da due organizzazioni: PASEC e SACMEQ¹¹⁷, hanno mostrato bassi livelli di apprendimento e grandi disparità città/campagna [EFA 2008, 69]. Più in particolare, le indagini SACMEQ (condotte nel 1995 e tra il 2000 e il 2003) hanno segnalato: grandi differenze esistenti tra i paesi (in Malawi solo l'1% degli studenti alla fine delle elementari aveva un livello di capacità di lettura definito «desiderabile», contro il 37% dello Zimbabwe). In complesso, solo 4 studenti su 10 raggiungevano il

¹¹⁶ Il lavoro dei due autori, scritto per la Banca mondiale, è una preziosa fonte di informazioni sui vari studi di valutazione dei risultati scolastici esistenti nel mondo. SACMEQ e PASEC sono descritti nell'Appendice C, dedicata agli studi regionali. Per quanto riguarda l'ASS vi si trovano informazioni sui sistemi nazionali di Sierra Leone, di Etiopia, sui problemi posti dalle lingue africane (p. 42) in Ghana e in Sudafrica, sui problemi dello studio TIMSS in questo paese.

¹¹⁷ Si tratta di un consorzio (*Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality*: www.sacmeq.org) che si propone di arrivare a misurazioni della qualità dell'istruzione in paesi dell'Africa meridionale e orientale (Sudafrica, Namibia, Malawi, Lesotho, Mozambico, Tanzania, Kenya, Swaziland, Zimbabwe, Mauritius, Seicelle, Zanzibar, Botswana, Zambia, Uganda). Un esame delle sue caratteristiche appare in Marimba [2005]. Per quanto riguarda il PASEC (www.confemen.org) (*Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN*) si tratta di un programma di analisi dei sistemi di istruzione creato nel 1991 dopo la conferenza di Jomtien, che dopo il 1995 ha visto gruppi nazionali raccogliere dati ed analizzarli, dopo un iniziale sostegno da parte di centri di ricerca europei e canadesi. La CONFEMEN (*Conférence des Ministres de l'Éducation ayant le français en partage*), è la più vecchia organizzazione di area francofona, raccoglie 41 stati, e ha sede a Dakar.

livello minimo e solo 1 su 10 quello desiderabile, segnalando così livelli bassi di apprendimento in questa area; si sono trovate, poi, differenze significative tra aree urbane e rurali in Kenya, Namibia, Tanzania e Zambia (ma non a Maurizio e Seicelle); ci sono, inoltre, segnali di declino dei punteggi da una rilevazione all'altra (in cinque dei sei paesi di SACMEQII) e questo nonostante che ci sia stata una crescita delle risorse scolastiche tra le indagini. In Tanzania è stato osservato che meno della metà degli insegnanti raggiungevano, in base allo stesso test usato per gli studenti, risultati ottimali in capacità di lettura ed in matematica.

Anche le conclusioni degli studi PASEC segnalano bassi livelli di achievement, una bassa efficienza dei sistemi scolastici, con conseguenze negative dell'assenteismo degli insegnanti, legami tra addestramento iniziale degli insegnanti e risultati degli studenti, inefficienza del sistema della ripetizione delle classi (con benefici solo temporanei di esse); benefici attribuiti ad insegnanti dello stesso sesso degli studenti; importanza della disponibilità di testi scolastici; e poi alcuni risultati controintuitivi: al crescere delle dimensioni della classe (fino a 62 studenti) cresce l'apprendimento, che è migliore anche in pluriclassi (p. 139).

Tra i paesi africani su cui esistono più dati vi è il Sudafrica che dispone per il 2003 (con Botswana e Ghana) anche di rilevazioni TIMSS. Ciò consente confronti internazionali, oltre che tra paesi dell'area. Tra i risultati della comparazione spicca quello di meno 0,5% di studenti che hanno raggiunto il massimo livello in matematica, in confronto al 10% su scala internazionale. Anche la provincia del Capo, coi suoi punteggi più alti su scala nazionale, è significativamente più bassa in termini di confronto internazionale. Quasi un quarto degli insegnanti in classe ottava non sono qualificati per l'insegnamento della matematica e non hanno un titolo di istruzione post-secondario. Sono stati segnalati anche seri problemi di linguaggio, con risultati migliori di quanto a casa parlavano inglese o afrikaans, rispetto ai parlanti una lingua diversa. In complesso, livelli bassi e grandi differenze tra province.

La Tavola 6.2 del lavoro di Greaney e Kellaghan riporta confronti in base a dati TIMSS 2003, che riguardano la classe ottava in matematica per Ghana e Botswana: le percentuali di quanti hanno raggiunto un livello definito avanzato sono pari a 0, contro il 7% internazionale (p. 73) (c'è una discrepanza non chiara tra le

due informazioni). Un altro paese su cui Greaney e Kellaghan [2008] forniscono più informazioni è l'Uganda. Anche qui sono stati segnalati bassi livelli di apprendimento e forti differenze città-campagna. In parte, i risultati sono legati al fatto che la maggioranza degli studenti ha sostenuto le prove nella loro seconda lingua.

Il rapporto EFA cita dati su un campione di paesi africani in cui tra il 1995/96 e il 2000/01 si è registrata una diminuzione nella capacità di saper leggere e scrivere e far di conto. L'analisi dei dati ha messo in rilievo come a livello individuale nello spiegare i punteggi contavano lo status socioeconomico, il tempo speso nell'insegnamento di matematica, lingue e scienze, il genere degli insegnanti (in alcuni paesi a più basso reddito). Importante, in riferimento ai moltissimi studi che in occidente hanno messo in evidenza come le risorse scolastiche non siano molto influenti, la conclusione: «parecchi studi anche mostrano che l'effetto del background socioeconomico degli studenti può essere in parte controbilanciato da un migliore clima scolastico, da un forte sostegno degli insegnanti, da maggiore autonomia della scuola e risorse addizionali, specie libri di testo» (p. 20)¹¹⁸.

Il discorso così si sposta su una particolare risorsa scolastica, gli insegnanti, alla quale lo stesso «Rapporto Coleman» attribuiva importanza¹¹⁹. Un primo dato da cui partire è semplicemente il PTR o «pupil/teacher ratio» (rapporto studenti/insegnanti) nelle scuole primarie e secondarie, il cui andamento è stato osservato nel periodo 1991-2005. A livello mondo il rapporto nella scuola primaria è rimasto stabile su 25 studenti; inferiore (18) quello per la secondaria. Il valore è crescente nel tempo, invece, per l'ASS, dove raggiunge il valore più alto: 45 allievi (28 alla secondaria); l'unica area con valori simili è l'Asia Sud Occidentale, che tuttavia mostra una riduzione nel tempo, tanto a livello primario che se-

¹¹⁸ Come vedremo parlando dell'istruzione in America Latina, una conclusione analoga sull'importanza degli insegnanti è stata raggiunta da Carnoy [2007] nel suo studio su Cuba, Cile e Brasile.

¹¹⁹ La qualità degli insegnanti è misurata in base ad indicatori dei titoli accademici, dell'addestramento all'insegnamento, degli anni di servizio, di abilità (o attitudine), di conoscenza della materia. Il rapporto EFA del 2005 riferiva di un declino della qualità degli insegnanti in alcuni paesi africani, in risposta alla necessità di reclutamento di nuovi insegnanti per l'aumento degli effettivi scolastici.

condario. Si capisce come in tale contesto il forte declino per un paese come la Namibia sia definito «rimarchevole».

Quale è la stima dell'entità del fenomeno di mancanza di insegnanti? Per [EFA 2008, 185] l'ASS si trova di fronte alle sfide più grosse: secondo le proiezioni dell'Istituto di statistica dell'UNESCO, per raggiungere gli obiettivi dell'istruzione primaria per tutti sarà necessario accrescere il numero degli insegnanti di scuola primaria dai 2,4 milioni di insegnanti di scuola primaria a quasi 4 milioni, cioè di due terzi. Se si tiene conto delle uscite dal sistema scolastico dovute a pensionamenti o mortalità (anche a causa dell'HIV/AIDS) (2,1 milioni), questo significa che saranno necessari quasi 4 milioni di nuovi insegnanti per il 2015 [EFA 2008, tav. 5.4, 185].

Il rapporto di *Global Campaign for Education* (GCE)¹²⁰ dell'Aprile 2006 si sofferma sulle cause di tale mancanza. Tra esse, le accresciute iscrizioni (in conseguenza dell'abolizione delle tasse di iscrizione, il numero degli studenti è cresciuto di colpo: ad esempio, in Tanzania nel 2002 da 1,5 milioni di studenti a 3 milioni). Viene poi l'impatto di HIV/AIDS (con aumento di mortalità e di assenteismo di insegnanti: anche se non ci sono certezze sul numero dei morti per AIDS): in Kenya ha fatto sì che tra il 1998 e il 1999 il tasso di attrizione degli insegnanti sia salito improvvisamente dall'1% al 5%, per rimanere poi stabile a quel livello; in Mozambico è stato stimato che il costo aggiuntivo della sostituzione di insegnanti assenti era di 3,3 milioni di dollari nel 2005. La migrazione di insegnanti, tema su cui ritorneremo parlando di *brain drain*, è un altro fattore¹²¹. Negli stati «fragili» e nei paesi colpiti da conflitti e disastri naturali, le emergenze possono portare a morti e feriti tra gli insegnanti, alla fuga all'estero, all'abbandono della professione per cessazione del pagamento degli stipendi, a sospensioni

¹²⁰ Si tratta di una ONG, fondata nel 1999, che riunisce sindacati di insegnanti di più di 150 paesi. GCE promuove l'istruzione come diritto umano: (www.campaignforeducation.org). Nel sito è reperibile il rapporto citato, che contiene analisi dei dati raccolti da varie organizzazioni. Al tema dell'addestramento degli insegnanti è dedicato il numero 3-4 del 2002 dell'*International Journal of Educational Development*. Tra i paesi considerati in ASS Ghana, Lesotho, Malawi e Sudafrica.

¹²¹ Una ricerca della Banca mondiale, citata dalla rivista *Insights* del Settembre 2007 (www.id21.org), non basata su dati *surrey* ma su ispezioni a sorpresa, ha trovato che in media in Uganda il 27% degli insegnanti di scuola primaria era assente (il valore più alto tra i paesi studiati).

dell'addestramento di nuovi insegnanti per mancanza di addestratori.

La mancanza di insegnanti ha anche una dimensione di genere. Il problema, cui abbiamo accennato sopra, è che le insegnanti donne possono incoraggiare le iscrizioni a scuola delle ragazze e costituire un modello per il proseguimento degli studi, ma Ciad, Togo, Benin e Guinea-Bissau¹²² hanno percentuali basse di insegnanti femmine (minori del 20%); all'opposto, un paese come il Botswana ha una percentuale di donne insegnanti pari all'80%.

Stabilita così l'entità del problema nei suoi vari aspetti, si tratta ora di esaminare cosa si sta cercando di fare, a livello nazionale ed internazionale, per risolverlo o diminuirne l'impatto.

Una strada che alcuni stati hanno cercato di percorrere è stata la facilitazione degli accessi all'addestramento di nuovi insegnanti: il Rapporto EFA 2008 riporta i casi di Mozambico, Sudafrica e Ruanda. Un'altra via è stata quella di accorciare la durata dell'addestramento (in Ghana, Guinea, Malawi, Mozambico, Tanzania e Uganda). In entrambi i casi queste politiche possono essere in contrasto con la ricerca di una più alta qualità. Un'altra strategia porta all'impiego di personale a contratto che, tra l'altro, costa meno: il punto è, come mostra una ricerca del PASEC su paesi dell'Africa francofona, che si tratta assai spesso di insegnanti poco qualificati.

Una diversa strada punta agli incentivi per attrarre o trattenere gli insegnanti nella professione. Un caso su cui ci sono dati di ricerca [Osei 2007a] è quello del Ghana¹²³, in cui è stata introdotta per la prima volta progressioni di carriera. L'esame della situazione ha mostrato ancora una volta come sia difficile introdurre nel caso degli insegnanti sistemi di retribuzione basati sulle prestazioni (p. 22).

Lasciare al mercato la soluzione del problema, cioè favorire la mobilità degli insegnanti da un paese all'altro (parleremo più sotto

¹²² Il rapporto segnala che in Benin, Burkina Faso, Gibuti e Togo tra il 1999 e il 2000 la percentuale di donne insegnanti è diminuita.

¹²³ Il Ghana è uno dei paesi che ha conosciuto, a partire dagli anni '80 con una riduzione dell'impegno governativo nelle politiche dell'istruzione e un fortissimo aumento delle iscrizioni, una caduta di status degli insegnanti particolarmente forte.

dei movimenti da Botswana a Sudafrica)¹²⁴, non è privo di rischi, anche se gli economisti sono inclini a sminuirne gli effetti negativi [Appleton *et al.* 2006]¹²⁵.

Certamente un problema serio sono gli stipendi degli insegnanti: secondo un documento del *South Africa Institute of International Affairs*, che prende in esame quella che chiama «la tragedia dell'istruzione in Africa» (ASS), i salari degli insegnanti sono uno dei dieci punti critici individuati¹²⁶; il problema è che la professione non riesce ad attirare i migliori, perché è una delle professioni meno pagate del continente e anche in un paese ricco come il Botswana il compenso degli insegnanti è diminuito in termini reali tra il 1970 e il 2000.

Gli stati nazionali non sono gli unici attori in questo campo. Tra le organizzazioni internazionali l'UNESCO si è distinta con un'iniziativa: *Teacher Training Initiative for sub-Saharan Africa* (TTISSA) per il periodo 2006-2015. Nella presentazione del progetto (il documento è reperibile nel sito dell'organizzazione: www.unesco.org) sono elencati chiaramente gli obiettivi e programmati un insieme di incontri e di Forum, nazionali ed interna-

¹²⁴ In questo paese nel 2006 lo stato impiegava oltre 350 mila insegnanti, con una mancanza stimata nel 4% sulla domanda di insegnanti in 5 anni. Altissimo anche il numero degli scontenti tra gli insegnanti in servizio, non solo per gli stipendi, ma anche per il declino del prestigio della professione. Secondo Hammett [2008, 347] «l'attuale crescente mancanza di insegnanti in Sudafrica è destinata a peggiorare se non si tenterà di affrontare non solo le lamentele materiali degli insegnanti, ma anche di riaffermare l'insegnamento come una professione rispettata e valutata...». Una delle poche ricerche sugli atteggiamenti degli insegnanti (e altro personale della scuola) verso modalità di soluzione del problema della loro mancanza (dall'accorciamento dell'addestramento a forme di pagamento in base alla prestazione) è quella di DeJaeghere *et al.* [2006], relativa a Ghana, Etiopia, Tanzania Guinea, Madagascar e Uganda. L'indagine ha mostrato, fra l'altro, l'opposizione degli insegnanti a pratiche di semplificazione delle modalità di accesso alla professione.

¹²⁵ Un'altra forma di migrazione di insegnanti, che ha poco a che fare col mercato, proviene da Cuba verso la Namibia, in cui Cuba aveva rapporti con lo SWAPO e che nel 1980 ottenne l'indipendenza da Sudafrica. Un altro caso è quello di insegnanti cubani in Sudafrica, chiamati nel 2001 dal leader Mbeki. Sull'addestramento a Cuba di insegnanti africani cfr. Hickling-Hudson [2004], che mostra come l'assistenza all'istruzione è la seconda componente per importanza delle politiche di assistenza oltremare di questo paese (la prima, le costruzioni; la terza, la salute) (p. 299): «Gli scopi internazionalisti di Cuba, uniti a significativi risultati nel miglioramento dell'istruzione, hanno permesso di sviluppare un programma di collaborazione con altri paesi unico in Africa, nei Caraibi e in America Latina» (p. 306).

¹²⁶ Gli altri sono l'HIV/AIDS, qualità e quantità degli insegnanti, la misurazione dei risultati, gli incentivi per l'insegnamento di matematica e scienze, la corruzione, l'addestramento professionale e l'istruzione non formale, il rafforzamento dell'istruzione secondaria, la riforma del curriculum e l'istruzione delle ragazze.

zionali, in cui discutere le varie proposte politiche. Come si legge nel manifesto di questa iniziativa, «lo scopo ... è di aiutare ciascuno dei 46 paesi membri dell'Africa subsahariana a ristrutturare le sue politiche nazionali di formazione degli insegnanti affinché ciò possa migliorare i fini dello sviluppo nazionale e di introdurre progressivamente direttive e 'buone pratiche' per aumentare il numero dei professori e migliorare la qualità dell'insegnamento». Coerentemente con le caratteristiche di questa organizzazione, tra le quali la sua ridotta capacità finanziaria, l'impegno è soprattutto rivolto alla formulazione di nuove idee in materia. Sempre nel sito dell'organizzazione si possono trovare documentazioni su tutte le attività fin qui svolte nei vari paesi.

Il tema della carenza degli insegnanti si collega a due altre questioni. Una è emersa da alcune proposte che hanno mirato a contrastare gli effetti della carenza di insegnanti con l'istruzione a distanza, servendosi della tecnologia ICT, che può essere usata anche per l'addestramento degli insegnanti stessi¹²⁷. La seconda questione riguarda il «drenaggio» di «risorse umane», che si ha allorché personale altamente qualificato (come gli insegnanti) si trasferisce in altri paesi. Di ciò parleremo nel paragrafo successivo.

3.5. Il rendimento dell'istruzione e il brain drain

Se è vero che l'istruzione superiore è in forte crescita nel mondo (secondo i dati riportati da Frank e Meyer [2007, 288] ormai «su scala mondiale quasi il 20% della coorte rilevante è iscritta all'istruzione superiore»), quanto abbiamo visto ci richiama alla realtà dell'estrema disuguaglianza di opportunità educative a livello di istruzione primaria, secondaria e terziaria in relazione al luogo di nascita (l'Africa).

L'esame della scolarizzazione in questi paesi non sarebbe completo, tuttavia, se non ci si riferisse ad un altro fenomeno: il destino sociale del personale qualificato, di quanti, cioè, riescono ad arrivare ad un elevato livello di istruzione. Sui dati aneddotici e di

¹²⁷ O per sostituirli: su questo punto si vedano i lavori della Banca mondiale sulla società della conoscenza e l'apprendimento nel corso della vita citati in Cobalti [2006b, 49-50].

ricerca (pochi) ci siamo soffermati sopra, allorché si è accennato al fenomeno della disoccupazione intellettuale in Africa (cfr. par. 1.4).

Su questo punto bisogna osservare che mancano dati e che molto si basa su osservazioni non sistematiche di carattere aneddotico. Una delle poche ricerche empiriche, svolta in 4 stati dell'ASS: Malawi, Tanzania, Uganda e Zimbabwe [Al-Samarrai e Bennell 2007] dovrebbe indurre alla prudenza, perché gli autori concludono che i casi di disoccupazione tra i laureati non sono alti né crescenti nel tempo e che non ci sono neanche forti segnali di sottoccupazione (con l'eccezione dello Zimbabwe, in cui la situazione economica si è fortemente deteriorata nel periodo della ricerca: gli anni '90).

C'è un altro aspetto del fenomeno, tuttavia, che è molto più documentato: esso è noto come *brain drain*, o «fuga di cervelli», di solito misurato contando «le persone con istruzione terziaria, che vivono in un paese diverso da quello natale» [Beltrame 2007]. Si tratta di un tema di studio periodicamente di attualità anche in Italia e che ha visto recentemente un nuovo approccio al suo studio. In effetti, alla cosiddetta *standard view*, per la quale il fuoco dell'analisi riguardava la perdita di «risorse umane» formate nei paesi in via di sviluppo, a favore dei paesi più sviluppati, si è contrapposta l'ipotesi detta «circolazionista». Essa parte dalla presa d'atto che i movimenti dei «cervelli» non sono solo diretti verso il centro dell'economia mondiale, ma che ci sono fenomeni di scambi tra paesi e di rientro. Le analisi più recenti dei dati, tuttavia, concludono nel senso che il cambiamento non è tale da richiedere l'abbandono della *standard view*: ancor oggi il grosso (80%) delle destinazioni avviene in direzione dei paesi più sviluppati dell'Occidente, Stati Uniti in testa. Movimenti di ritorno verso alcuni paesi dell'Asia rientrano, comunque, in questa prospettiva «circolazionista» [Beltrame 2007]¹²⁸.

I dati sull'uscita di personale qualificato da alcuni paesi sono impressionanti: per quanto riguarda l'Africa i valori superano il 20% (riferiti all'anno 2000 ed in crescita rispetto al 1990) [Beltrame 2007, Tab. 2]. Secondo dati UNESCO 27000 africani *skilled*

¹²⁸ Il numero 1 della rivista *Globalisation, Societies and Education* [2006] è stato interamente dedicato a questo tema.

hanno lasciato l'Africa dal 1960 al 1975; il numero è salito a 40 mila nel decennio successivo, mentre dal 1990 il deflusso è salito a 20 mila ogni anno.

Il fatto è che, contrariamente ad alcune osservazioni impressionistiche, la manodopera che proviene dall'Africa è molto qualificata [Marfouk 2007]: il 31% di quanti vanno nei paesi dell'OCSE ha un'istruzione terziaria, mentre, più in particolare nel caso degli Stati Uniti, gli emigranti africani, in gran parte provenienti da Egitto, Ghana, Nigeria e Sudafrica, sono fortemente istruiti. Più precisamente, la percentuale di individui con questo livello di istruzione è 75% per il Canada, 70% per gli emigrati negli Stati Uniti e 65% per l'Australia. Questa proporzione è particolarmente alta in paesi come Nigeria (55%), Sudafrica (66%) ed Egitto (59%).

Sempre secondo questo autore «uno studio recente ha trovato che i paesi africani hanno perso più del 40% della forza lavoro con istruzione terziaria per emigrazione verso i paesi dell'OCSE, con valori particolarmente alti per Capo Verde (67%), Gambia (63%), Seicelle (59%), Sierra Leone (53%) e Mozambico (45%)» (p. 36). Secondo dati riportati da Woldetensae [2007] ci sono più scienziati ed ingegneri africani negli Stati Uniti che in Africa.

Si è discusso soprattutto delle conseguenze dell'uscita di un gruppo di professionisti che si recano all'estero: quello dei medici e del personale paramedico (infermiere e levatrici), oltre che dei tecnici di laboratorio. Kabur e Crowley [2008, 45] riportano una tabella da un lavoro dell'Organizzazione mondiale per il commercio, da cui risulta che nell'ASS c'è la maggiore mancanza di infermiere, medici e levatrici (in 36 paesi su 46): siccome questa mancanza si registra in 57 paesi al mondo su 192, la concentrazione di tali carenze in quest'area del mondo è assai alta. Secondo la tavola in ASS ai quasi 600.000 occupati se ne dovrebbero aggiungere oltre 800.000; d'altra parte, però, circa 100.000 lavorano in paesi dell'OCSE.

Sono l'Africa francofona e quella lusofona ad avere i più alti tassi di espatrio di medici. La situazione è molto differenziata da un paese all'altro: si va da un tasso di espatrio inferiore al 10% per paesi come Burkina Faso, RD di Congo, Guinea, Niger, Sudan, a valori tra il 10 e il 25% in Centrafrica, Chad, Comore, Costa d'Avorio, Etiopia, Gambia, Madagascar, Mali, Mauritania, Nigeria,

a valori da 25 a 50% per Benin e Burundi¹²⁹. Questo rende difficile in alcuni paesi raggiungere l'obiettivo di almeno 20 dottori per centomila abitanti.

Un altro gruppo che qui ci interessa più da vicino, è quello degli insegnanti e con essi delle prospettive future dei sistemi scolastici di quei paesi. Dati sul quadro generale sono riportati da DeJaegeere *et al.* [2006] e di ciò abbiamo già trattato in precedenza: nella prossima decade molti paesi dell'Africa subsahariana sperimenteranno una carenza di insegnanti ben addestrati. Essa «è alimentata dalla rapida crescita della popolazione, dal successo dei governi nell'innalzamento dei tassi di partecipazione alla scuola primaria e nell'aumento dei tassi di passaggio dal livello primario al secondario e, in alcuni paesi, dagli alti tassi di mortalità degli insegnanti dovuti ad HIV/AIDS (p. 515)»¹³⁰.

Il deflusso di insegnanti, quindi, è particolarmente grave in quanto non rappresenta solo drenaggio di «risorse umane», ma ostacola anche la scolarizzazione. Un caso riguarda i movimenti degli insegnanti dal Sudafrica verso il Botswana: il Sudafrica, che pure è un paese con tassi di disoccupazione tra i più alti del mondo, ne soffre [Appleton *et al.* 2006], da cui le preoccupazioni del governo e le accuse di “bracconaggio” rivolte anche al Regno Unito, verso cui si indirizzano importanti flussi di insegnanti.

Il tema del *brain drain* è collegato a quello della mobilità degli studenti e della loro propensione a restare nei paesi in cui hanno ottenuto una specializzazione o un perfezionamento della loro istruzione superiore. Anche da questo punto di vista i dati sono preoccupanti: secondo l'UNESCO gli studenti a livello terziario dell'ASS sono «i più mobili del mondo», con 1 su 16 che studia

¹²⁹ E' oggetto di discussione quanto ciò sia causa dei problemi della sanità di questi paesi. La conclusione dei due autori, però, è che le opinioni che lo negano «non provano che l'emigrazione di professionisti della sanità non ha avuto conseguenze negative sulla cura della salute in Africa, ma che, dato che essa è influenzata da una moltitudine di fattori, il *brain drain* può non essere il colpevole principale, persino con gli alti tassi di espatrio di molti paesi poveri africani» (p. 47).

¹³⁰ Dati impressionanti a questo proposito compaiono nel Rapporto della Banca mondiale *Education and HIV/AIDS: a Window of Hope* del 2002 citato da [Birdsaal *et al.* 2005]: nel caso del Kenya tra il 1995 e il 1999 il numero delle morti tra gli insegnanti infettati è salito da 450 a 1500, mentre ci si può aspettare che l'AIDS porti via l'1,5% degli insegnanti dal 2002 al 2010. Più rimarchevole, pertanto, appare il successo di questo paese nel giungere alla scolarizzazione primaria per tutti. Secondo i dati della Banca mondiale, poi, in Sudafrica il 12% degli insegnanti era infetto da HIV.

all'estero, e assieme ai paesi arabi e alla Cina spiegano la forte crescita dell'internazionalizzazione dell'istruzione. Va ricordato comunque, che tanto per i già istruiti, che per gli studenti, esistono «correnti di traffico» interne all'Africa: così, secondo quanto hanno rilevato Kapur e Crowley [2008] in questo momento Botswana, Maurizio e Sudafrica «tentano di diventare centri di attrazione per l'istruzione superiore nell'Africa subsahariana» (p. 26). Interessante segnalare che c'è un'importante corrente diretta alla Cina.

Questi dati, per i quali debbono valere le solite osservazioni generali sulla qualità delle statistiche africane, sono stati recentemente oggetto di un preoccupato convegno sull'«African Brain Drain», promosso dalla Conferenza dei rettori, vice rettori e presidenti (COREVIP) delle università africane dell'Associazione delle Università Africane (AAU), tenutosi a Tripoli (2007).

Una delle proposte della conferenza, così come di organizzazioni internazionali come l'UNESCO, è volta a trasformare il *brain drain* in *brain gain*. Non si tratta solo di puntare sui vantaggi tradizionali, le rimesse degli emigranti, ma di imitare quanto si è verificato in paesi dell'Estremo Oriente. E' la cosiddetta «diaspora option», contrapposta alla «return option», perchè non si basa tanto sui ritorni, ma sulla mobilitazione degli emigranti da lontano con un loro coinvolgimento nello sviluppo dei paesi di provenienza. Il tema è affrontato in una relazione di Onsando [2007], che afferma che essa si basa su approcci di rete, dove una rete può essere definita come un'insieme regolare di contatti o connessioni simili tra attori individuali o di gruppo (p. 13). Queste reti di espatriati con alti livelli di qualificazione sono definite «reti di conoscenza espatriata»: la caratteristica principale della «diaspora option» è che cerca di mettere in piedi legami tra gli espatriati con queste caratteristiche e tra loro e il paese di origine. In questo modo si favorisce lo scambio di informazioni e il ritorno delle informazioni ai paesi di origine, anche senza il ritorno fisico. Diventa cruciale allora un sistema di informazioni e di comunicazione¹³¹.

¹³¹ In una relazione dal titolo «strategie per mobilitare la diaspora intellettuale verso il brain-gain» vengono presentate forme di incentivazione: tra l'altro, prestiti non restituiti se chi li riceve resta a casa...il lavoro (Tavola 2) contiene anche un censimento delle principali reti operanti, tra cui quelle in Nigeria, Kenya e Sudafrica. Si segnala il programma TOKTEN (Transfer of Knowledge Throug Expatriate Nationals) delle Nazioni Unite

4. La risposta dello stato

Nei paragrafi precedenti abbiamo visto come una serie di fattori generali (crisi sanitaria legata all'AIDS, crescita demografica, basso PIL e quindi bassa entità della spesa per l'istruzione in valore assoluto) e specifici del sistema scolastico (i molti linguaggi, la qualità e la quantità degli insegnanti, il fenomeno del *brain drain*) contribuiscono a spiegare i bassi tassi di istruzione della popolazione e di scolarizzazione ai vari livelli. In questo paragrafo considereremo le azioni di riforma dell'istruzione, avviate da questi stati, seguendo i consigli delle organizzazioni internazionali. Esse si sono tradotte –se il confronto è con le politiche interventistiche del primo decennio dell'indipendenza- in una ritirata dello stato, con azioni di decentramento dell'istruzione e dell'affidamento ai privati.

Per capire il cambiamento bisogna partire dalle speranze legate alla nazionalizzazione dell'istruzione nel decennio successivo all'indipendenza, con l'impegno sancito nella conferenza di Addis Abeba nel 1961 di arrivare nel 1980 ad un'istruzione primaria gratuita, obbligatoria e per tutti: si trattava di una de-privatizzazione dell'istruzione, se rapportata alle pratiche precedenti delle scuole missionarie, con una sua *nazionalizzazione* come nota la Tomasevski [2006, 1], l'istruzione fu dichiarata monopolio dello stato in paesi come Benin, Guinea, Centrafrica, Congo (Brazaville), Etiopia, Mozambico, Nigeria e Tanzania. In questo quadro di idee si inseriscono anche le pratiche di accentramento, cioè i tentativi di assumere il controllo diretto del sistema scolastico, che, almeno nell'Africa francofona, avevano per modello lo stato francese.

In questo paragrafo cercheremo di riportare dati sulla diffusione di queste riforme dell'istruzione –decentramento e privatizzazione-, sulle loro motivazioni e sui dibattiti e sulle questioni più tipicamente africane che sono stati sollevati in proposito. Il paragrafo sarà così l'occasione per soffermarsi, separatamente, sulla scuola e università private, di cui non si è parlato finora. Nella parte finale del paragrafo si tratterà di alcuni caratteri dello stato africano, della sua «fragilità» e di ciò che ne sta alla base: corruzione e

(UNDP), che opera in vari paesi africani. Un esame di queste opzioni è contenuto nel lavoro di Beltrame [2007].

azioni di guerra, da una parte, ma anche, come è stato ipotizzato, la sua condizione di gate-keeper state (controllore degli accessi).

4.1. Il decentramento

Cominciamo col decentramento, che in Africa assume caratteri specifici. In questo continente il fenomeno si colora, infatti, di particolarità «locali». Come scrive O'Toole [2007] nella sua analisi dei processi di formazione degli stati africani in epoca precoloniale, «Il passato dell'Africa mostra la notevole abilità dei popoli africani di resistere all'incorporazione nell'organizzazione politica ed economica dello stato». (p. 33). Secondo l'autore essa risale all'importanza che l'organizzazione della famiglia estesa ed i legami di parentela hanno non solo nella sfera domestica, ma in ambiti più ampi. Uno stato decentrato, più vicino agli individui e alle famiglie è percepito allora come meno tirannico di altri. Il secondo fattore che può far capire, al di là dell'influenza delle idee della Nuova destra [Cobalti 2006a], che ha propugnato queste riforme, l'accettazione delle pratiche di decentramento è la tradizione dell'*indirect rule*, radicata soprattutto nell'Africa anglofona.

Il decentramento della scuola in ASS è un fenomeno oggi diffuso, che risponde a motivazioni di tipo diverso. Osei [2007b], in riferimento al Ghana, distingue tre fasi di sviluppo che sembrano valere anche per altri paesi: una prima, fino agli anni '80, in cui la scelta per il decentramento veniva fatta sulla base di questioni culturali specifiche legate al contesto locale (per differenze di linguaggio o di precedente organizzazione scolastica coloniale); dopo gli anni '80 le politiche di decentramento sono state intese nell'ambito del ridimensionamento della presenza dello stato; nella terza fase sono ritornate in auge nozioni di buona governance e di rendicontabilità, non solo come mezzi, ma come fini da raggiungere (p. 152).

Nel corso del tempo, quindi, si sono viste impiegate diverse motivazioni per la difesa di questa politica: così, il decentramento è stato impiegato in Sudafrica per cercare di conservare la situazione scolastica privilegiata dei bianchi; in Sudan ha rappresentato una risposta a domande di movimenti separatisti; in Nigeria [Geo-

Jaja 2004] è stato accompagnato dall'introduzione di tasse scolastiche da parte dei governi locali; in Mali oltre che di costruzione e gestione delle strutture scolastiche le autorità locali sono state gravate del reclutamento e del pagamento degli insegnanti [De Grauwe e Lugaz 2007a, 621]. La motivazione principale del decentramento oggi, tuttavia, è quella di rendere lo stato più «leggero» e come tale le organizzazioni internazionali, in testa la Banca mondiale, lo hanno richiesto come preconditione dello sviluppo: Rose [2005] citata in [Cobalti 2006a, 125] lo ricorda come priorità chiave in documenti come i PRSP, relativi a Kenya, Malawi, Mozambico, Tanzania, Uganda e Zambia.

In Africa, come del resto altrove, non sono stati raggiunti fermi convincenti sull'efficacia di queste pratiche per migliorare i rendimenti scolastici, mentre è stata più volte sollevata la questione dei rischi per la disuguaglianza di opportunità educative, in relazione al ruolo di nascita, ad esempio, che per questa via si possono ottenere. Una conferma in questo senso viene dai Rapporti EFA: quello del 2005 si sofferma sugli incerti risultati del decentramento (Cap. 2), mentre il Rapporto del 2008 ricorda, in riferimento al Ghana, i rischi di aumento delle disparità tra aree urbane e rurali e conclude –relativamente a pratiche di decentramento in Burkina Faso, Senegal, Etiopia, Ruanda, Uganda e Tanzania- che l'impatto del decentramento su accessi all'istruzione e qualità della stessa è lungi dall'essere stato chiarito (p. 106). Uno dei problemi maggiori, messo in evidenza dallo studio dell'IIEP dell'UNESCO su vari paesi tra cui tre dell'Africa Occidentale francofona (Burkina Faso, Mali e Senegal) [deGrauwe e Lugaz 2007a,b], viene dalle difficoltà in cui si dibattono le autorità locali, cui è devoluto l'onere di gestire scuole e insegnanti.

4.2. La privatizzazione

Come ha segnalato la Tomasevski, con gli anni '90 si è aperto un periodo caratterizzato da una reprivatizzazione dell'istruzione primaria, dopo la deprivatizzazione (nazionalizzazione) nel primo decennio di indipendenza.

Si tratta di un fenomeno complesso e questa impressione è confermata dall'esame della varietà di scuole private in Africa. Partiremo dal lavoro di Kitaev [1999], che a distanza di 10 anni dalla sua pubblicazione rimane un'opera di riferimento fondamentale per lo studio dell'istruzione privata in questa parte del mondo: lo aggiorneremo per quanto riguarda i dati e l'evoluzione più recente delle iniziative in questo campo.

La definizione di scuola privata (e indipendente) che l'autore offre (p. 43) è: «tutte le scuole formali che non sono pubbliche e possono essere fondate, possedute, gestite e finanziate da attori diversi dallo stato, anche in casi in cui lo stato fornisce la maggior parte dei finanziamenti e ha considerevole controllo su queste scuole (insegnanti, curriculum, accreditamento ecc.)». Le attuali scuole private sono sopravvissute al (o sono state create dopo il) periodo iniziale post-indipendenza, in cui gli stati hanno cercato di assicurare in proprio l'istruzione ai cittadini spesso ricorrendo a nazionalizzazioni delle scuole private (Tanzania, Mozambico, tra gli altri).

Secondo Kitaev il panorama delle scuole private in ASS comprende: scuole di comunità, che sorgono spontaneamente per provvedere all'insufficiente offerta del governo. Secondo Kitaev sono la maggioranza delle scuole private nel mondo anglofono. Sono in gran parte ufficialmente registrate e spesso ricevono un sussidio governativo. Tra esse, il caso più studiato, anche dal sociologo dell'educazione Brint [1998], sono le scuole *harambee* in Kenya (ma simili scuole sono state incoraggiate dai governi in Botswana e nello Zimbabwe) nell'ambito di politiche volte a sfruttare lo spirito di cooperazione degli africani per un programma di *self-help* e *self-reliance* e di ricostruzione nazionale (si vedano gli sforzi del leader dell'indipendenza del Kenya J. Kenyatta)¹³². In effetti, storicamente, hanno avuto un ruolo importante a livello secondario inferiore in Kenya, anche se, secondo Brint (p. 75), sono divenute col tempo il livello meno prestigioso dell'istruzione secondaria e sono cadute talvolta preda degli interessi di politici e di speculatori locali. Esse stanno così a provare «le difficoltà di mantenere lo spirito della *Gemeinschaft* nella società moderna... (ma) il fatto che ciononostante siano durate è testimonianza delle capacità

¹³² Il termine *harambee* in lingua Kiswahili significa "uniamo le nostre forze".

di adattamento delle comunità agricole alle più moderne condizioni» (p. 76).

Oltre alle scuole di comunità vengono presentati tre altri tipi di scuole: le religiose, che sono spesso la categoria più ampia di scuole private nel mondo francofono. Possono essere mussulmane, cattoliche e protestanti¹³³, talune presenti ben prima delle scuole pubbliche. Sono registrate e possono ricevere sussidi. Un altro tipo sono le scuole spontanee, per supplire ai bisogni di particolari gruppi. Rispetto alle scuole di comunità, esse sono meno formalizzate, non sono di regola registrate e il loro livello qualitativo è basso. Kitaev riporta che nello Zambia degli anni '80 erano più numerose delle scuole private registrate; un altro termine con cui sono conosciute è «scuole della boscaglia» (*bush schools*). Infine, esiste un modello di scuole come istituzioni a fini di profitto, che si sostengono con le tasse di iscrizione pagate dagli allievi¹³⁴. Oggi quello che si incontra nella realtà è un mix di pubblico e privato (p. 15) e il punto di vista dell'autore è che la scuola privata può essere vista come «complementare e non necessariamente competitiva per l'istruzione pubblica» (p.136).

Quanto alle linee di tendenza osservate alla fine del secondo millennio, Kitaev parla di un crescente coinvolgimento delle comunità e delle famiglie nelle scuole, di presenza di istruzione privata (di tutti i tipi) anche a livello primario, con la comparsa soprattutto nelle città, di scuole a fini di profitto, spesso gestite da insegnanti in pensione o da insegnanti disoccupati. Come vedremo, negli anni successivi sembra essersi rafforzata –almeno nelle intenzioni di potenti attori– soprattutto quest'ultima linea di tendenza

In effetti, l'ASS si trova al centro di una storia che merita di essere raccontata. Essa vede i «personaggi principali» nella Banca mondiale, con le sue filiazioni, e il suo interesse per la privatizzazione dell'istruzione e per l'uso di ITC nella scuola, da una parte, e nello studioso Tooley (e il gruppo intorno a lui), dall'altra.

¹³³ L'opera di riferimento generale sull'istruzione religiosa cattolica è il lavoro di Grace e O'Keefe [2007]. Per quanto riguarda l'ASS, contiene articoli su Zambia, Sudafrica e Lesotho, Malawi, Kenya ed Etiopia.

¹³⁴ Ci sono anche le scuole per espatriati o gruppi etnici specifici, come minoranze linguistiche.

Alla Banca mondiale sono collegate due organizzazioni che più direttamente agiscono nel campo. Innanzitutto, «Create!» (www.createeducation.com), che si descrive come fornitrice di una varietà di servizi di istruzione in comunità a basso-reddito, con un «sostegno all'eccellenza in classe e a pratiche di sano business nel mercato» e «dedicata al servizio di comunità attraverso un'istruzione in grado di trasformare la vita». E' stata costituita nel 2006 con al centro dell'interesse l'Africa. Sta sviluppando una rete di scuole secondarie in paesi africani a basso reddito a due livelli: *community schools*, con sponsorizzazione degli studenti da fonti varie (pubbliche e private); scuole private basate su tasse di iscrizione, ma alla portata delle famiglie di questi paesi. *Create!* le aiuta nel campo della ricerca di finanziamenti nei rapporti con le banche. Inoltre, l'organizzazione opera anche per addestrare il personale delle scuole (direttori, insegnanti e collegi che li governano), pubbliche e private, rispettivamente, con programmi di sviluppo della leadership e di governance dei programmi della scuola. Ha sede in Sudafrica e il suo punto di riferimento è Mzamchiya, che è anche un fondatore e membro del team direttivo di sei membri di «School Ventures», di cui «Create!» possiede il 100% delle azioni. E' questa la seconda organizzazione che entra in questa storia.

La sua sede è a Washington DC. Il team è costituito da esperti di finanziamenti, ricerca sull'istruzione, raccolta dei dati e applicazione di tecniche ICT. Questa *company* opera sulla base dell'assunto secondo cui, pur in una situazione di crescita dell'istruzione privata, c'è «il crescente riconoscimento del bisogno che il settore privato assuma un ruolo più importante nella fornitura e nel finanziamento dell'istruzione». Lo scopo è lo sviluppo e la creazione di capitale umano. La sua attività principale sembra essere lo studio dei mercati potenziali per l'investimento privato in istruzione, in particolare riducendo le asimmetrie di informazione, soprattutto dal lato dell'offerta di servizi, che secondo l'organizzazione hanno ostacolato gli investimenti: lo scopo, dunque, è di arrivare a dare «un'informazione di qualità».

Il team di sei membri vede tre dei suoi componenti provenire da una branca della Banca mondiale: l'IFC (*International Finance Corporation*), che può operare direttamente coi privati senza intermediazione governativa. Le sue finalità dichiarate sono la promozione di mercati aperti e concorrenziali nei paesi in via di sviluppo;

il sostegno alle aziende e altri partner del settore privato; la generazione di jobs produttivi e servizi di base; la creazione di opportunità per sfuggire alla povertà (come si ricava dalla pubblicazione *Towards Competitive Education Markets in Sub-saharan Africa*, reperibile in rete).

Pur riconoscendo la crescita di istruzione in ambito EFA, «School Ventures» sostiene la necessità del ricorso alle forze che trasformano il mondo, quelle di mercato, con microcredito e rivoluzione della telefonia mobile. I principi di base di una scuola per tutti in questa versione sono: ognuno ha diritto di aprire una scuola; la maggioranza delle scuole saranno imprese commerciali; il motivo del profitto muoverà l'innovazione e l'espansione; la sana competizione di mercato manterrà le tasse alla portata delle famiglie povere; i genitori decideranno tutto e avranno la responsabilità di pagare le rette.

Lavorando con l'*Economist Intelligence Unit* dell'«Economist», ha messo a punto, sulla base dello studio di 46 indicatori economici e sociali misurati in ciascun paese, un indice: «African Private School Investment Index» (APSI), che è stato reso disponibile in rete nel Dicembre 2007. Lo scopo primario dell'indice è valutare e analizzare il potenziale di crescita dell'istruzione privata in ciascun paese, in base all'esistenza di condizioni più o meno favorevoli di investimento nel campo. I paesi con valori alti possono essere considerati «forti opzioni per l'investimento».

Sono disponibili graduatorie per ciascuna delle 6 dimensioni base dell'indice: ambiente legale delle scuole indipendenti e ambiente delle scuole indipendenti operative (il paese è disposto ad accettare investimenti privati nell'istruzione?), ambiente di mercato, ambiente sociale (valutazioni di *political economy* del contesto generale del paese), ambiente finanziario e ambiente per gli affari (riguarda la presenza di infrastrutture che mettano in grado il paese di gestire investimenti nell'istruzione privata)¹³⁵. L'elenco dei paesi vede al vertice le isole Maurizio (67.8), seguite da Capo Verde, Su-

¹³⁵ Per una descrizione più analitica cfr. il sito dell'indice: (www.apsiindex.com/docs/The_African_Private_Schools_Investment_Index.pdf). Le procedure per la costruzione dell'indice, basate anche su valutazione di esperti del peso dei singoli fattori, è descritta nel sito. In particolare vi si può trovare un documento che illustra la filosofia di base dell'organizzazione, il suo legame con «Create!» e con lo studioso Tooley [cfr. infra].

dafrica, Seicelle, Namibia e Botswana: come si vede si tratta di gran parte dell’Africa Australe ed insulare), al fondo il Ciad (29.4), preceduto da Eritrea, Etiopia, Costa d’Avorio, Nigeria, Mozambico, Guinea e Burundi, con valori inferiori o uguali a 40.

Passando ora all’altro «personaggio» di questa storia, J. Tooley, per capire il suo ruolo è utile una premessa. Dopo la conferenza di Jomtien è aumentata la consapevolezza che gli obiettivi EFA sono, particolarmente in alcune aree del mondo, difficilmente raggiungibili, nelle attuali circostanze, con la sola scuola pubblica. Applicato all’ASS, così, il ricorso all’istruzione privata viene proposto in termini diversi dai paesi sviluppati. Nei paesi sviluppati l’istruzione privata si è presentata soprattutto come istruzione di élite e le virtù del mercato sono state predicate nella prospettiva del miglioramento della qualità dei servizi di scolarizzazione erogati (i vantaggi della concorrenza). In Africa (e in paesi poveri di altri continenti) il discorso si pone in termini di quella che è stata infelicemente chiamata la «domanda in eccesso»: l’istruzione privata dovrebbe contribuire a soddisfare, dietro un modesto pagamento di tasse di iscrizione, quei genitori che non riescono a trovare posto per i loro figli e figlie nella scuola pubblica.

Il dibattito più recente riguarda, allora, le scuole private per allevi con scarse disponibilità economiche e l’istruzione privata viene presentata come possibile partner per raggiungere il fine EFA. Il dibattito sul ruolo di queste scuole ha portato alla ribalta lo studioso che l’aveva avviato [Tooley 1999] sulla base di un lavoro sull’istruzione privata in Argentina, Brasile, Colombia, India, Indonesia, Perù, Sud Africa e Zimbabwe. Esso concludeva con una «modesta proposta» (p. 170), che era in realtà un organico piano di privatizzazione dell’istruzione nei paesi in via di sviluppo, accompagnata dall’introduzione nella scuola pubblica di metodi di gestione del settore privato. Secondo Tooley ciò avrebbe portato ad una maggiore equità sociale ed economica¹³⁶. J. Tooley oggi è direttore del centro «EG West Centre. Competition, Choice, Entrepreneurship in Education» dell’Università di Newcastle (<http://www.ncl.ac.uk/egwest/tooley.html>), ma è anche diventato

¹³⁶ Critiche alle tesi di Tooley, che ha scritto il suo lavoro per un *think-tank* della Nuova destra nel Regno Unito, sono state portate da McGowan e da Brighthouse. Il dibattito sulle tesi di Tooley è ricordato in Cobalti [2007], che riporta la bibliografia rilevante.

presidente di *Oriental Global Education Fund*, lanciato nel 2007 dalla branca filantropica di un importante fondo di investimento: l'*Oriental Global Fund* di Singapore, con una dotazione di 100 milioni di dollari. Lo scopo del fondo è mostrare l'importanza del ruolo delle scuole private a scopo di profitto nei paesi del Terzo Mondo.

Come si vede, siamo dunque in presenza di forti iniziative per aumentare il ricorso alla scuola privata in questa parte del mondo. I protagonisti sono «Create!», «School Ventures», la Banca mondiale, un fondo di investimento asiatico e uno studioso. Gli obiettivi sono la promozione dell'istruzione privata intesa come mezzo per consentire il raggiungimento degli obiettivi EFA, giudicati altrimenti irraggiungibili, e per affermare in generale l'importanza dell'iniziativa privata e di «un sano clima di *business*» anche in questo settore.

4.3. *Alcuni dati sulla privatizzazione a livello primario, secondario e terziario*

Partiamo dall'esame dei dati disponibili sull'istruzione privata nel Rapporto EFA 2008¹³⁷. Nelle analisi precedenti abbiamo solo accennato alla maggiore o minore presenza del settore privato ai vari livelli. Adesso possiamo aggiungere che, nel caso di ECCE, per l'intera ASS è riportato un dato del 49% di iscrizioni: superiori al valore complessivo per il mondo (32%), ma inferiori a stati arabi (75%) e in linea con paesi in via di sviluppo (il dato per l'Italia è 30%). Sempre dai dati EFA sappiamo che in ASS l'istruzione primaria privata ha un valore pari all' 8% (come il valore medio del mondo), nettamente inferiore a Asia Orientale (14) e America Latina (17). Per quanto riguarda l'istruzione secondaria, il valore di ASS è 12% (il mondo: 11%), nettamente inferiore a Estremo Oriente (19%), America Latina (22%) e Asia Meridionale (18%) e alla generalità dei paesi in via di sviluppo (15%). EFA 2008 non riporta dati per istruzione terziaria, anche se sappiamo che è un settore in forte sviluppo: in questo senso vanno i dati UNESCO

¹³⁷ La definizione di scuola privata EFA è leggermente diversa da quella di Kitaev, in quanto lascia indeterminata la questione degli eventuali finanziamenti governativi.

forniti da Kapur e Crowley (2008) alla Tavola 6, che indicano come in un campione di paesi africani c'è una alta percentuale di iscrizioni (superiori al 50%) in Botswana, Capo Verde e Namibia; media (tra 25 e 50%) in Angola, Burundi, Costa d'Avorio, Kenya, Ruanda; piccola (tra il 10 e il 25%) in Etiopia e Maurizio e trascurabile (minore del 10%) in Ciad, Congo, Ghana, Madagascar, Uganda e Tanzania.

Passando a dati più analitici, quanto ai valori massimi troviamo che, nel caso dell'istruzione primaria, 10 paesi su 36 hanno valori superiori ad un quinto degli iscritti, di cui due superiori al 40%, Maurizio, Gabon, Ghana, Camerun, Congo, **Zimbabwe**, Guinea equatoriale, Guinea, **Togo** e Ciad) (in neretto i valori superiori al 40%). Per l'istruzione secondaria: 17 sono i paesi con iscrizioni superiori al 20%, di cui 6 superiori al 40%. (**Maurizio**, Gabon, Senegal, **Uganda**, Benin, **Madagascar**, Burkina Faso, Camerun, **Ruanda**, **Tanzania**, Gambia, Congo, Angola, **Zimbabwe**, Guinea Equatoriale, Togo e Costa d'Avorio e **Comore**).

Quanto ai valori minimi, per l'istruzione primaria: 17 paesi hanno percentuali inferiori a 5% (7 meno dell'1%): *Capo Verde*, Sudafrica, Seicelle, Namibia, *Malawi*, *Lesotho*, *Sao Tome'* e *Principe*, *Swaziland*, Kenya, Zambia, *Ruanda*, *Tanzania*, Gambia, Burundi, Nigeria, Etiopia (in corsivo i paesi inferiori all'1%). Per la secondaria, 9 paesi inferiori al 5%, di cui 3 inferiori all'1% (*Capo Verde*, Sudafrica, Seicelle, Namibia, Botsuana, Lesotho, *Sao Tome'* e *Principe*, *Swaziland*, Zambia).

Il fenomeno della privatizzazione dell'istruzione in ASS appare così di ampia portata, particolarmente in alcuni paesi.

Nel settore terziario si è riscontrato lo stesso trend che si è evidenziato precedentemente per quelli primario e secondario: si è passati da una situazione di quasi monopolio statale a forme di intervento privato. In effetti, al momento dell'indipendenza la presenza di una propria università statale –in una situazione in cui c'erano 6 università nell'intero continente [Oketch 2003]– fu perseguita come una dimostrazione di raggiunta autonomia (basta ricordare quanto abbiamo detto precedentemente sull'esiguo numero di laureati in alcuni paesi). Anche qui hanno fatto sentire il loro peso «le riforme di mercato iniziate nell'ambito dei programmi di adeguamento strutturale, le politiche di *deregulation* e le crisi finanziarie dello stato» [Varghese 2004, 4]. Tra l'altro, esse hanno porta-

to per la prima volta alla formazione di un quadro giuridico favorevole al loro impianto in molti stati africani solo negli anni '90.

Come segnala Thaver [2003] in uno studio del caso su sei paesi africani: Ghana, Nigeria, Kenya, Tanzania, Uganda e Zimbabwe¹³⁸ in confronto al Sudafrica, mancano studi complessivi sul settore, in cui le stime parlano di circa un terzo di istituzioni private tra le 300 africane. In generale, il privato è maggiormente rappresentato nell'area anglofona, rispetto a quella francofona. Nel lavoro citato di Thaver delle 91 università esistenti 35 erano private, con una concentrazione dei casi in Africa Orientale [Banya 2001]¹³⁹.

Secondo Varghese [2004] i due trend più caratteristici della privatizzazione dell'istruzione superiore sono l'adozione di principi di mercato nel funzionamento delle istituzioni pubbliche, e la presenza di un settore privato, al solito distinguibile in *for-profit* e non. Tra le misure che caratterizzano il primo caso, l'introduzione di tasse, che non è stata facile per le resistenze di famiglie e di studenti, e l'adozione di schemi con due tipi di studenti, privati e sponsorizzati da ente pubblico, che pagano diversi livelli di tasse (Kenya e Uganda)¹⁴⁰. Il caso più studiato è quello del Kenya [Oketch 2003]. In Africa predominano istituzioni non *for-profit*, tra le quali sono rappresentate quelle religiose (cristiane o islamiche), ma non in Sudafrica, dove «la caratteristica più distintiva, sia in una prospettiva storica che dopo il 1990, è l'orientamento verso il profitto della maggioranza delle istituzioni private» [Kruss 2005]¹⁴¹.

L'ideologia del mercato e dei suoi vantaggi è, tuttavia, solo uno dei fattori: altre motivazioni, per lo meno quella centrale per l'Africa, riguardano la possibilità, anche in questo settore, di as-

¹³⁸ La scelta è caduta su quei paesi per una questione di qualità dei dati disponibili. Tra essi il Kenya si segnala per essere un paese di lunga tradizione di coesistenza tra pubblico e privato. Le relazioni tra i settori sono state oggetto di studio in Mwiria *et al.* [2007]. Un altro paese in cui la presenza del privato è in crescita è la Nigeria [Babalola *et al.* 2006].

¹³⁹ I dati più recenti sull'area [Otieno e Levy 2007] mostrano la crescita del fenomeno dell'istruzione privata: gli autori parlano di 19 università pubbliche nei tre paesi (secondo Thaver erano 12) e di 50 private (24 per Thaver).

¹⁴⁰ Oketch [2003] esamina i cambiamenti in Kenya, con l'introduzione di un modello di mercato per il finanziamento dell'università statale. L'idea era di favorire programmi di insegnamento richiesti dagli studenti. La conclusione dell'articolo è che sono carenti alcune delle premesse per il funzionamento del mercato, come l'informazione degli studenti sul funzionamento del mercato del lavoro (p. 16).

¹⁴¹ Kruss suffraga questa affermazione con una ricerca condotta, in una prospettiva storica, sull'istruzione superiore privata in Sudafrica, che la porta ad individuare quattro distinte linee di sviluppo del settore in questo paese.

sorbire la domanda, legata anche alla crescita dell'istruzione secondaria, che lo stato non riesce a soddisfare. Del resto una ricerca dell'«Association of African Universities» (AAU) del 2000, con cui si cercava di censire la presenza di istituzioni di istruzione superiore private in Africa (identificando allora 80 università private), ammetteva francamente che «riconoscendo il fatto che i governi non sono più in grado di far fronte alla domanda di istruzione superiore...dovrebbero vedere lo stabilimento di università private come uno sviluppo positivo che riempirà il vuoto tra domanda ed offerta nel settore dell'istruzione superiore» (p. 45)¹⁴². Un'altra classica motivazione per la crescita del settore privato sta nella fornitura di programmi di insegnamento che riguardano specifici mercati: l'istituzione «boutique», diversa dall'istituzione universitaria «supermarket» (secondo la definizione di Useem, citato in Thaver [2003, 55]).

La sopravvivenza delle istituzioni private è garantita dalle tasse pagate dagli studenti, e, nel caso, delle università religiose, dai finanziamenti accordati dall'organizzazione internazionale che le gestisce (la Chiesa Cattolica, ad esempio, o varie denominazioni protestanti, mentre importanti finanziamenti sono venuti all'Università Islamica in Tanzania dall'«Organization of Islamic Conference» dell'Arabia Saudita)¹⁴³. Importante è anche la pratica di utilizzare personale religioso a basso o nullo costo, oppure il ricorso a personale *part-time*, spesso attinto dall'istruzione pubblica.

Lo studio sulla privatizzazione dell'istruzione non sarebbe completo senza un riferimento all'«istruzione ombra». Il rapporto EFA 2008 cita il caso del Kenya, studiato da Bray [2006], parlando delle spese delle famiglie per l'istruzione e sostiene che, nel mondo, l'insegnamento privato di sostegno (*private tutoring*) si trova «comunemente a livello secondario, ma in misura crescente a quello primario» (p. 151).

¹⁴² Il documento, dal titolo «A Study on Private Universities in Africa», è reperibile in rete.

¹⁴³ Una fonte sull'espansione delle università islamiche in Africa è Banya [2001]. Per quanto riguarda le università cattoliche L'«International Federation of Catholic Universities» (IFCU: www.fuc.org) a livello terziario parla di 200 università nel mondo, di cui 10 (centri) in ASS (Angola, Camerun, Repubblica Democratica del Congo (con 3 università), Ghana, Costa d'Avorio, Kenya, Mozambico, Ruanda, Sudafrica, Uganda).

Maggiori informazioni sul caso dell’Africa subsahariana si ricavano dal lavoro di Paviot *et al.* [2008]. La ricerca si basa su dati raccolti da SACMEQ II nel 2000 su Kenya, Malawi, Maurizio, Namibia, Zambia e Tanzania (Zanzibar). Anche sulla base di un precedente studio della stessa organizzazione (SACMEQ I) gli autori hanno potuto concludere che c’è «un’alta incidenza e una sostanziale crescita degli studenti che ricevono lezioni extra» (p. 151). Le percentuali vanno, infatti, nel secondo studio da un minimo di 44,7% in Namibia all’80% o più di Kenya, Malawi e Maurizio e la crescita trovata arriva persino a far pensare che si arriverà presto ad una sorta di «copertura universale»¹⁴⁴.

Mentre sono note le caratteristiche principali del *background* dei genitori degli studenti (che dimostrano che si tratta di una pratica generalizzata, senza grosse differenze per origine sociale degli allievi) ed è anche accertato che ci sono differenze significative nei punteggi ai test di apprendimento in favore di chi usa anche le lezioni private, gli autori concludono che «poca informazione è disponibile sul perché l’insegnamento tutoriale privato sia così diffuso e sul perché ci sia stata una crescita così forte» (p. 158). Tenendo conto che poco si sa sul resto dell’Africa e che gli autori richiamano la necessità di ulteriori ricerche, i dati sull’Africa che abbiamo esaminato confermano che si tratta di fenomeni quantitativamente importanti, probabilmente in crescita, ma dai contorni assai poco definiti quantitativamente.

4.4. Conclusioni: lo stato africano

Sembrerebbe di poter concludere, allora, che di fronte ai problemi dell’istruzione in Africa, lo stato ha assunto una strategia di ridimensionamento del suo ruolo, se non di una vera e propria ritirata. Questo è avvenuto in relazione all’azione di forze della globalizzazione economica -nel caso specifico l’imposizione di politiche di adeguamento strutturale con le loro conseguenze anche in campo scolastico- di fronte alle quali lo stato africano si è dimo-

¹⁴⁴ I dati riportati sono riferiti nei due studi al livello scolastico della sesta classe elementare. I paesi della ricerca sono tutti paesi in cui l’inglese è la lingua di istruzione (dalla classe III in poi). Fa eccezione la Tanzania, che usa il Kiswahili.

strato incapace di resistere. Contrariamente all'idea che tutti gli stati e tutte le società siano ugualmente esposte all'azione di forze di questo tipo, spesso presentata come irreversibile ed irresistibile, l'ampio dibattito sulle conseguenze della globalizzazione economica per la sovranità degli stati [Cobalti 2006a] ha mostrato come la capacità di resistere vari da caso a caso.

Questo ci induce ad esaminare alcuni dei fattori di «debolezza» dello stato africano. Cominciamo dal concetto di «stato fragile»: l'espressione è entrata nell'uso (assieme alle equivalenti: «stato mancato» o che «fallisce») per coprire delle situazioni in cui le istituzioni statali «si indeboliscono, falliscono o collassano» [EFA 2008]. Dei 35 stati «fragili», secondo la classificazione del comitato per l'assistenza allo sviluppo dell'OCSE (OECD DAC *Committee*) esistenti al mondo, 20 sono in ASS¹⁴⁵. Ma cosa sta all'origine di questa «fragilità», che riguarda la metà degli stati dell'area? Nel rispondere seguiremo la linea interpretativa di due autori, un sociologo M. Castells, ed uno storico F. Cooper, che hanno messo in evidenza in forme diverse le debolezze dello stato africano.

Castells [1998] parte della constatazione secondo cui molti storici dell'Africa hanno posto l'accento sul ruolo distruttivo degli stati africani nei confronti delle loro economie e società. Ciò è legato alla corruzione diffusa, che tocca i detentori di potere ai vari livelli (da chi controlla le importazioni a chi vende le patenti di guida).

E' un fenomeno su cui esiste una vasta documentazione. Tra questi lavori, ad esempio, il progetto della Banca mondiale sulla misurazione della «Governance» (basata su sei dimensioni, tra cui il controllo della corruzione). In questa classificazione Somalia, Guinea Equatoriale, Zimbabwe, Burundi, Kenya e Liberia sono agli ultimi posti, al di sotto dell'Italia. Al di sopra dell'Italia si trovano, invece, Sudafrica e Botswana.

¹⁴⁵ Sono Angola, Burundi, Repubblica Centrale Africana, Ciad, Comore, Congo, Costa d'Avorio, Repubblica democratica del Congo, Eritrea, Gambia, Guinea, Guinea-Bissau, Liberia, Niger, Nigeria, Sao Tomè e Principe, Sierra Leone, Somalia, Togo e Zimbabwe. Una lista più ampia di stati fragili (50) è stata messa a punto dal dipartimento per lo sviluppo del governo inglese: *Why we need to work more effectively in fragile states*, disponibile in rete. Oltre agli stati ricordati sopra, essa include in ASS anche Camerun, Etiopia, Kenya e Mali.

De Sardan [1999] spiega la diffusione di questo fenomeno, introducendo il concetto di *moral economy*¹⁴⁶ della corruzione: l'autore cerca cioè di mostrare come queste pratiche siano culturalmente *embedded* nella realtà africana in alcune logiche: di negoziazione, del dare doni, delle reti di solidarietà, dell'autorità predatoria, della redistribuzione. A favorirle sarebbero quelli che chiama due meccanismi «facilitatori»: la supermonetarizzazione (in Africa non c'è dominio sottratto all'influenza del denaro) (p. 46) e la vergogna, potente meccanismo di controllo sociale per il quale «la moralità è basata sulle opinioni degli altri, piuttosto che su un esame di coscienza individuale» (p. 46), che non funziona, però, nel caso della corruzione.

Se i meccanismi di cui sopra coinvolgono un po' tutti e riguardano corruttori e corrotti, allorché ci si avvicina ai vertici del potere e si parla della «grande» corruzione, bisogna tener conto di altri aspetti. Non solo perché, accanto alle variabili africane, va ricordato il ruolo delle imprese occidentali nel «tentare» i politici in grado di soddisfare i loro bisogni¹⁴⁷, ma per una caratteristica su cui hanno richiamato l'attenzione vari autori: il cosiddetto neopatrimonialismo degli stati africani, in cui patrimoni privati dei detentori il potere non sono distinguibili da quelli delle posizioni che occupano. Ciò si tradurrebbe in una vasta tipologia di meccanismi, illustrata da Bayart [citato da Castells], con i quali verrebbero saccheggiate le risorse pubbliche, portando come risultato, tra gli altri, ad una ridotta capacità dello stato di raccogliere le tasse e quindi di finanziare in tal modo le sue attività¹⁴⁸. E' in tale situazione che la presenza di leader come Mandela in Sudafrica e Khama in Botswana, appare un'eccezione.

¹⁴⁶ Con questa espressione d'intenzione è di insistere su una sottile reintegrazione dei sistemi di valore e dei codici culturali che permettono una giustificazione della corruzione da parte di coloro che la praticano (e che non necessariamente la considerano tale, anzi al contrario) e di ancorare la corruzione nelle pratiche ordinarie della vita di ogni giorno» (p. 25).

¹⁴⁷ Sul fatto che «bisogna essere in due per ballare il tango», secondo l'espressione di un funzionario sudafricano, una bibliografia che documenta l'azione delle multinazionali occidentali è riportata in Moseley [2009, 352].

¹⁴⁸ Ma, come ha mostrato per lo Zambia von Soest [2007], un miglioramento nella raccolta delle tasse (ad esempio, per lo stimolo dei paesi donatori) può rafforzare il neopatrimonialismo e aumentare le spese particolaristiche, anziché essere una segno del suo indebolimento.

Se c'è un accordo sul fatto che lo stato è debole e che corruzione diffusa e neopatrimonialismo sono gravi problemi, minando alle radici l'azione dello stato, c'è disaccordo sul cambiamento che secondo alcuni si sarebbe verificato in epoca recente, determinando un salto di qualità nel fenomeno.

Castells, sulle orme della distinzione tracciata da Lewis [1996] e basata sul caso nigeriano, tra prebendalismo (di cui Bayart ha illustrato i meccanismi) e stato predatorio, sembra sostenerlo: ci si troverebbe di fronte alla comparsa di un fenomeno nuovo, lo stato predatorio, inteso come concentrazione e personalizzazione del potere e delle reti della sua delegazione (non mancano esempi: da Mobutu a Bokassa). Secondo Castells, il passaggio è avvenuto in momenti diversi nei vari stati¹⁴⁹ ed è questa la forma più importante di debolezza dello stato.

Uno storico che, a differenza di Lewis e di Castells, ha posto in evidenza la continuità con la situazione coloniale è, invece, Cooper [2002], con la sua teoria dello stato «controllore degli accessi» (*gatekeeper state*). Di che si tratta? In epoca coloniale, secondo Cooper, lo stato si caratterizzava in questo modo perché, mentre era un debole strumento per «entrare nella società e nella cultura locali», funzionava bene per presidiare l'intersezione tra interno ed esterno: «Le sue fonti di reddito erano le tasse sui beni che entravano ed uscivano dai suoi porti, lo stato poteva decidere chi poteva uscire per ottenere istruzione e quale istituzione di istruzione poteva entrare; lo stato stabiliva le regole e dava le licenze per potersi impegnare nel commercio interno ed estero» (p. 5). In altre parole, mentre lasciava intatta la governance locale, si concentrava sugli interessi economici cruciali. Gli eventi successivi alla seconda guerra mondiale con, da una parte i nuovi imperativi dello sviluppo anche per le colonie e, dall'altra, i movimenti di indipendenza che si opponevano ai governi coloniali, ridefinirono i parametri della convenienza economica della colonizzazione e, come scrivono Bay e Donham [2006, 6], «portarono le autorità coloniali ad un freddo calcolo. Ne seguì rapidamente l'indipendenza»: in altre pa-

¹⁴⁹ Tre, secondo Castells, sarebbero le caratteristiche dello stato predatorio: il trattamento riservato alle risorse che provengono dall'esterno avviene in base ad una logica di accumulazione personale, a prescindere da esigenze economiche del paese; l'accesso al potere di stato equivale all'accesso alle ricchezze, presenti e future; il processo politico è costruito intorno a reti di clientelismo.

role, ciò che era risultato conveniente in un contesto precedente, non lo era più nella situazione post-bellica.

L'idea di Cooper è che questa forma debole di stato, che ha dominato in epoca coloniale, domini ancora oggi. Secondo Cooper cioè, in questa transizione alcune caratteristiche essenziali di questo stato sono rimaste: gli stati africani di nuova indipendenza, come i predecessori, sono in grande difficoltà nel superare i limiti degli stati *gatekeeper*. Anche in questo caso: «La loro sopravvivenza dipendeva precisamente dal fatto che la loro sovranità era riconosciuta *dall'esterno* e che le risorse, sotto forma di aiuti o di intervento militare, provenivano loro per quella ragione» (p. 156). Di fronte alle difficoltà, simili a quelle dei predecessori, nel raccogliere tasse (eccetto quelle di import-export), nello stabilire priorità economiche (eccetto che per la distribuzione di quanto entrato sotto forma di tasse), i governanti decisero di sedersi all'interfaccia tra mondo esterno ed interno «raccolgendo e distribuendo risorse che derivano dal controllo del *gate*: rendite doganali ed aiuti, permessi di fare affari nel territorio, visti di entrata ed uscita e permessi di muovere denaro» (p. 157)¹⁵⁰.

C'era una contraddizione, evidente fin dall'inizio, tra le aspirazioni allo sviluppo che questi stati avevano ereditato dalle precedenti amministrazioni coloniali, e il sistema di distribuzione degli introiti ai clienti¹⁵¹, che consentivano alle élite la permanenza nelle posizioni di potere. In tempi di crescita economica a livello mondiale essa non venne alla luce, ma con la crisi degli anni '70 e le politiche di adeguamento strutturale divenne manifesta, portando i politici a concentrarsi *sempre di più* sulla sola fonte di legittimazione: il controllo degli accessi. Le lotte per conseguirlo divennero presto una fonte di instabilità interna ed esterna (guerre civili e conflitti e vere proprie guerre).

L'Africa si è trovata, così, intrappolata in un circolo vizioso: le risorse al *gate* dovevano essere assolutamente protette perché era-

¹⁵⁰ Cooper osserva [p. 160] che gli stati più sconvolti da guerre e lotte interne sono stati quelli che hanno avuto i maggiori aiuti economici e militari: Angola, Zaire, Somalia ed Etiopia. A ciò si può aggiungere che i paesi con la più alta corruzione sono stati anche quelli con le più importanti risorse da esportare: Ciad, Nigeria, Guinea Equatoriale, Angola [Gordon e Gordon 2007, 405].

¹⁵¹ In ciò Cooper individua la fonte prima della corruzione in Africa, intesa come sistema di potere che funziona col clientelismo e col patronato.

no assai limitate e «una tale situazione incoraggiava gli intrighi – nell'esercito, tra i detentori di potere regionali- per controllare le istituzioni importanti per il legame con la sovranità e con il mondo esterno» (p. 200).

Questa, dunque, sarebbe l'origine più profonda della debolezza e fragilità dello stato africano, persistente nel tempo e che si avverte anche nel campo dell'organizzazione di efficienti sistemi scolastici. Secondo Cooper questi stati non sono né africani né europei, ma sono emersi da una particolare storia euro-africana (p. 160). Cooper sostiene che nell'esame delle vicende di questi stati si vede «quanto duro sia sfuggire alla traiettoria storica che questo libro ha evidenziato e le varietà di forme che questi processi hanno preso» (p. 160)¹⁵².

Se corruzione, neopatrimonialismo, predatorialità, stato *gatekeeper* per sono concetti che ci aiutano a capire la debolezza dello stato, un fattore di indebolimento della sua azione sono le guerre, comprese le guerre civili: oltre a distruzioni di infrastrutture, esse hanno portato al fronte giovani che si cerca di rieducare con vari interventi¹⁵³.

Su questo argomento esiste un lavoro di uno studioso italiano [Sciortino 2008], che ha confutato le tesi secondo cui le feroci guerre di questi ultimi anni siano riconducibili a tribalismi o a dispute per la definizione delle frontiere, sostenendo che «la guerra non è più solo un modo per regolare conflitti di interesse (ovviamente, è ancora *anche* questo), ma ha finito per divenire a volte essa stessa un interesse che si autoalimenta» (p. 16). E continua: «Di più: la conclusione complessiva che ne deriva è che si è venuto a creare un *sistema economico di guerra* che rappresenta il modo specifico con il quale parte del continente partecipa ai processi di globalizzazione, cioè quello con cui una parte rilevante delle risorse, degli esseri umani, del territorio, dei settori produttivi africani si presentano sui mercati internazionali» (p. 16).

¹⁵² L'autore ha cercato di mostrarlo con lo studio di una serie di casi: Ghana, Congo-Zaire, Senegal, Nigeria, Kenya, Tanzania.

¹⁵³ Del tipo di quello, citato dal Rapporto [EFA 2008, 137] dell'ONG «CARE», che ha tentato di creare un ambiente favorevole all'istruzione scolastica per i bambini soldato, coinvolti nella guerra civile in Sudan.

Come si vede, un punto in comune tra le varie ipotesi formulate da Castells, Cooper e Sciortino sta nel non ridurre i problemi dello stato africano ad una questione puramente africana.

5. Conclusioni e prospettive future

Nei precedenti paragrafi abbiamo documentato la situazione dell'istruzione in Africa, che si caratterizza per i bassi tassi di scolarizzazione ai vari livelli (oltre che della popolazione adulta) e per l'esistenza di una serie di problemi che contribuiscono a spiegarli.

In questo paragrafo ci soffermeremo sulle possibilità future, così come risultano dalle analisi EFA, relative al raggiungimento degli obiettivi di Dakar (5.1.) e faremo poi qualche considerazione sulle prospettive più generali di sviluppo di questo continente, così come appaiono all'inizio del XXI secolo (5.2.).

5.1. Prospettive scolastiche

Partiamo dall'esame di una misura che dice quanto prossimi siano i vari stati al raggiungimento degli obiettivi EFA¹⁵⁴: l'«EFA Development Index» (EDI). Siccome mancano dati validi per i fini 1 e 3, l'indice si basa su quattro di queste finalità (2: istruzione primaria universale, 3: *literacy* degli adulti, 5: parità di genere (basa-

¹⁵⁴ Il «movimento EFA» si propone sei finalità: 1. espansione e miglioramento di una ECCE (*Early Childhood Care and Education*) ad ampia copertura, specialmente per i bambini e le bambine più vulnerabili e svantaggiati; 2. garanzia che per il 2015 tutti i bambini, e particolarmente le bambine, in situazioni di difficoltà e coloro che appartengono a minoranze etniche, abbiano accesso ad (e completino) un'istruzione primaria obbligatoria di buona qualità, gratuita; 3. garanzia che i bisogni di apprendimento di tutti i giovani e gli adulti siano soddisfatti con un equo accesso a programmi di apprendimento appropriati e di abilità per la vita (*life-skills*); 4. raggiungimento di un 50% di miglioramento nei livelli di alfabetizzazione entro il 2015, con un'attenzione speciale per le donne, e di un accesso equo ad un'istruzione di base e continua per tutti gli adulti; 5. eliminazione delle disparità di genere nell'istruzione primaria e secondaria entro il 2005 e raggiungimento dell'uguaglianza di genere nell'istruzione entro il 2015, con un'attenzione speciale all'ottenimento per le ragazze di un pieno ed eguale accesso alla (e ad eguali risultati nella) istruzione di base di buona qualità; 6. miglioramento di tutti gli aspetti della qualità dell'istruzione e raggiungimento dell'eccellenza per tutti, di modo che siano ottenuti da tutti risultati riconosciuti e misurabili (*recognized and measurable learning outcomes*), specialmente per l'alfabetizzazione, la capacità di far di conto e le abilità essenziali per la vita (*essential life skills*).

ta a sua volta su indice che considera le iscrizioni a scuola primaria e secondaria e la capacità di leggere e scrivere degli adulti) e 6: qualità dell'istruzione, misurata coi tassi di sopravvivenza fino alla quinta elementare. I valori dell'indice, costruito per i 129 stati per i quali sono disponibili questi dati con la somma dei valori dei quattro indicatori di base, variano da 0 a 1 o tra 0 e 100%, dove 1 (100%) significa pieno raggiungimento degli obiettivi EFA e 0 la massima distanza. Gli indicatori sono tra loro fortemente correlati, il che significa che vantaggio e svantaggio sono pluriformi. I punteggi sono aggregati in quattro categorie: 98-100: raggiungimento degli obiettivi EFA; 95-97: prossimità all'obiettivo; 80-94: posizione intermedia; inferiore a 80: lontananza dall'obiettivo. Naturalmente, per interpretare correttamente i dati, va ricordato che, per la natura seriale dei moduli educativi ai tre livelli di istruzione, il mancato raggiungimento di un'istruzione primaria preclude l'ottenimento dei livelli successivi.

Alla luce di questo indice la situazione dell'ASS appare in tutta la sua peculiarità: più della metà (16) dei paesi dell'ASS (su cui si dispone di dati: 27) appaiono lontani dagli obiettivi EFA. Nel resto del mondo nel suo complesso i paesi in questa situazione sono meno del 10%, concentrati negli stati arabi e nell'Asia Meridionale ed Occidentale. All'opposto, nessuno degli stati dell'area ha raggiunto gli obiettivi (un quarto nel resto del mondo, in gran parte concentrati in «Nord America ed Europa Occidentale»).

Se questi sono i dati che si evidenziano al 2005 e di cui abbiamo parlato nel capitolo, quali sono i principali trend degli ultimi 5 anni e cosa si può estrapolare da essi per il raggiungimento degli obiettivi EFA entro il 2015 o il 2025 (sempre che essi continuino nel tempo)? Qui ci limiteremo a trattare degli obiettivi 2 (istruzione primaria universale), 4 (alfabetizzazione degli adulti) e 5 (parità di genere)¹⁵⁵.

Nel primo caso sono stati estrapolati al 2015 trend dei tassi netti di iscrizione alle scuole primarie, messi in evidenza per il periodo 1991-2005 e sono state raggiunte queste conclusioni. Innanzitutto che tre paesi dell'area hanno già raggiunto l'obiettivo: sono Sao Tomè e Principe, Tanzania e Seicelle. Tra i 51 paesi che han-

¹⁵⁵ Per limitazioni dei dati disponibili le analisi si basano, rispettivamente, su 86, 101 e 172 stati.

no al 2005 valori compresi nell'intervallo 80-96% di iscrizioni, 28 hanno «alte probabilità» di raggiungere l'obiettivo per il 2015. Tra essi troviamo 5 dell'ASS: Benin, Lesotho, Madagascar, Malawi e Zambia. I rimanenti 33 paesi sono considerati, invece, a rischio di non raggiungere l'obiettivo, o perché il progresso sembra troppo lento, o perché si stanno allontanando dall'obiettivo: tra essi Botswana¹⁵⁶, Capo Verde, Guinea Equatoriale, Maurizio, Sudafrica, Swaziland, Togo, Zimbabwe (un totale di 8 stati dell'area).

Dei 25 stati che sono al momento attuale lontani dell'obiettivo (NER minore dell' 80%), per 17 si parla di «bassa probabilità» di raggiungere l'obiettivo: 13 sono paesi dell'ASS (Burkina Faso, Burundi, Ciad, Eritrea, Etiopia, Gambia, Ghana, Guinea, Kenya, Mali, Mozambico, Niger e Senegal). Ci sono, infine, 8 paesi «a serio rischio» di non raggiungere l'obiettivo: tra questi 4 dell'ASS (Costa d'Avorio, Namibia, Nigeria, Ruanda).

Per l'alfabetizzazione degli adulti, non troviamo nessun paese dell'ASS tra quelli che l'hanno già raggiunta. Tra i 30 paesi che hanno «alte probabilità» di raggiungerla entro il 2015 troviamo solo Gabon, Sudafrica e Zimbabwe. All'opposto, tra i 25 paesi «a serio rischio» quasi la metà (12) sono paesi dell'ASS: Angola, Burundi, Repubblica Centrale Africana, Kenya, Madagascar, Nigeria, Ruanda, Swaziland, Uganda, Tanzania e Zambia.

Per quanto riguarda la parità di genere nell'istruzione primaria e secondaria, sui 59 paesi che l'hanno già raggiunta in entrambi i gradi dell'insegnamento ci sono solo Maurizio e Seicelle come rappresentanti dell'area. All'opposto, dei 28 stati che sono «a serio rischio» di non raggiungerla (né a livello primario, né a quello secondario) troviamo 13 dell'ASS (Burundi, Camerun, Capo Verde, Ciad, Comore, Congo, Costa d'Avorio, Eritrea, Etiopia, Mozambico, Niger, Nigeria, Swaziland). Gli altri stati sono variamente a rischio di raggiungere l'uno o l'altro degli obiettivi. Per quanto riguarda il primo, Guinea e Togo fanno parte del gruppo di 14 che probabilmente lo raggiungerà nel 2015; tra gli 8 che lo raggiungeranno nel 2025 troviamo Burkina Faso, Gambia, Benin, Mali, Zambia e Repubblica Democratica del Congo. Il Sudafrica è a rischio di non raggiungere l'obiettivo neanche nel 2025.

¹⁵⁶ Ma si ritiene che questo paese potrà raggiungere l'obiettivo per il 2025.

In conclusione, il raggiungimento dei tre obiettivi appare ancora lontano per una quota consistente di paesi dell'area.

5.2. Prospettive generali

In questo lavoro abbiamo fatto precedere lo studio delle statistiche sull'istruzione in Africa da un esame delle condizioni sociali ed economiche che hanno caratterizzato l'Africa nel periodo coloniale. Dopo aver presentato, nel paragrafo precedente, dati sui trend che evidenziano le possibilità future dell'istruzione in Africa, *se le tendenze in atto si manterranno* prenderemo in esame in questo paragrafo alcuni degli elementi di novità che sono apparsi e che potrebbero cambiare la situazione dell'Africa e quindi, presumibilmente, anche le possibilità di istruzione dei suoi abitanti.

Partiamo da un dato: si è fatto un gran parlare negli ultimi anni di una crescita del PIL in Africa (esattamente dell'1,9% pro capite per il periodo 2000-05), considerata il segno di un'inversione di tendenza rispetto al più recente passato. E' opportuno, però, segnalare che il Rapporto dell'Organizzazione Internazionale del lavoro (ILO) sull'occupazione del gennaio 2008, nel prendere atto della situazione osserva che la recente crescita economica dell'Africa, in termini di PIL, si è riflessa poco sul mercato del lavoro, per le caratteristiche strutturali delle industrie su cui è basata (industrie estrattive con poca intensità di lavoro) e per la sua volatilità.

C'è una grande diversità di tassi di disoccupazione tra paesi (1% in Malawi e 30% in Botswana), ma alcune caratteristiche comuni si evidenziano: bassa produttività del lavoro, bassa qualità del lavoro (anche se con un alto rapporto occupati/popolazione), con elevato numero di persone da mantenere) e fenomeno dei *working poors*, che continua a crescere. Il problema, cioè, è la qualità del lavoro: c'è stata tra il 1997 e il 2007 una diminuzione del 4,3% dei «lavoratori poveri» con reddito di meno di 1\$ al giorno, ma più della metà degli occupati «non guadagnano abbastanza dal tirarsi fuori, loro e le loro famiglie, dalla povertà: di gran lunga la quota peggiore di tutte le regioni» del mondo (p. 16). In altre parole –e

ancora una volta- la crescita del PIL indica solo *possibilità* di miglioramento delle condizioni di vita generali.

In tale situazione, quali sono -se ci sono- i fattori di un possibile cambiamento?

Cominceremo dalle prospettive dell'agricoltura africana. Un primo punto di novità qui riguarda una possibile riconsiderazione del ruolo dell'agricoltura nello sviluppo del continente e per la lotta alla povertà. Abbiamo ricordato parlando delle politiche degli stati indipendenti che al momento dell'indipendenza l'accento fu posto sullo sviluppo dell'industria e anche se gli economisti consideravano la crescita nell'agricoltura come una componente essenziale della crescita generale, se non una preconditione, «il processo con cui ciò avveniva era al di là delle preoccupazioni degli economisti dello sviluppo» [Diao *et al.* 2007, 4]. In realtà, come mostra il lavoro citato¹⁵⁷, lo sviluppo dell'agricoltura può agire come motore di progresso e può certamente dare un contributo importante alla lotta alla povertà, specie se viene posta attenzione ai piccoli produttori e al fatto che possono contribuire con il loro lavoro alle necessità della popolazione per quanto riguarda gli alimenti essenziali: «ci sono poche prove che sostengano la superiorità nel contesto africano di strategie alternative, come lo sviluppo di un'agricoltura commerciale su larga scala, il salto dall'agricoltura all'industria, o l'incoraggiamento all'emigrazione di massa dalle aree rurali a quelle urbane» (p. 38). E ciò anche considerando che è controverso il ruolo che le esportazioni possono giocare in agricoltura [Mayer e Fajarnes 2008, 85].

Anche sulla base dell'esperienza dei paesi asiatici, in cui «nessun paese ha sviluppato la sua agricoltura di base passando dalla mera sussistenza ad un orientamento di mercato senza l'intervento dello stato» (p. 18), gli autori invocano interventi pubblici mirati allo sviluppo dei piccoli produttori, che sono considerati avere potenzialità di sviluppo elevate.

¹⁵⁷ Si tratta di un saggio di Diao, Hazell, Resnick e Thurlow dal titolo *The Role of Agriculture for Sub-Saharan Africa*, scritto per l'*International Food Policy Research Institute* (IFPRI: www.ifpri.org), un'organizzazione di ricerca con sede a Washington, che si propone di studiare il problema del cibo in una prospettiva di riduzione della povertà. Il lavoro contiene osservazioni generali sull'agricoltura in ASS e studi particolareggiati su Ghana (stato costiero), Etiopia e Uganda (stati privi di sbocchi al mare: *landlocked*), Zambia (ricco di minerali) e Ruanda (in una situazione meno favorevole per l'agricoltura).

Sull'intervento dello stato in economia un rapporto dell'*Institute for Global Dialogue* (IDG)¹⁵⁸ [Vickers 2007] riconsidera la teoria della politica industriale¹⁵⁹, focalizzandosi su due modelli: quello dello stato *developmental* (sviluppista) e quello del *competition state*, interventista il primo, volto ad assicurare il funzionamento dell'economia secondo i dettami neolibertisti, il secondo. Secondo gli autori è possibile che si arrivi anche in Africa ad un «developmental state»: «Ovviamente, il salto dai regimi neo-patrimoniali allo stato 'developmental' è pieno di difficoltà e può essere un processo lento. Ma non è impossibile. Ciò che la gente ora vive ed osserva in Africa è ciò che diceva riguardo a molti paesi dell'America Latina 50 o 100 anni fa'» (p. 38). Il modello di sviluppo, allora, potrebbe non essere più quello che segue i dettami del *Washington Consensus* (nelle sue varie versioni, compreso il cosiddetto *post-Washington Consensus*¹⁶⁰), ma qualcosa denominabile *Southern Consensus*, che non rifiuta l'intervento del governo, ma anzi lo giudica indispensabile.

Abbiamo citato sopra studi di due organizzazioni di ricerca, che con i loro lavori possono dare l'idea di un clima che cambia, nel senso che sembrano maturare orientamenti diversi rispetto al passato, che presentano -secondo vari studiosi- forti potenzialità di portare a sviluppo e a riduzione della povertà se applicati all'Africa. Ad esse sono legate anche prospettive di crescita dell'istruzione, tanto -indirettamente- come effetto dell'accresciuto benessere, che -direttamente- come risultato di politiche che si propongono di accrescere la produttività del lavoro umano nei vari settori economici.

Passando ora dal piano delle idee all'esame delle trasformazioni nell'economia globale, che potrebbero avere conseguenze per

In questo campo troviamo in uno dei pochi riferimenti all'Africa della sociologia economica statunitense: si tratta del caso di successo nell'esportazione di prodotti vegetali freschi da Kenya e Zimbabwe verso i supermercati inglesi [Gereffi 2005, 174].

¹⁵⁸ L'Istituto (www.igd.org.za) è un'organizzazione di ricerca non governativa Sudafricana, che studia temi di affari esteri in una prospettiva africana.

¹⁵⁹ «In termini generali, la politica industriale -o misure di sostegno pubblico- si riferisce al ruolo dello stato nel regime di accumulazione domestico, specificamente nel modellare l'organizzazione della produzione, nel suo coinvolgimento nella funzione degli investimenti, nell'allocazione delle risorse tra o entro i settori industriali» (p. 7). Il rapporto si occupa dell'industria manifatturiera, considerata un motore di crescita e sviluppo, mentre tratta marginalmente di agricoltura, vista soprattutto nella prospettiva delle esportazioni.

¹⁶⁰ Sulla differenza (e la somiglianza) tra i due cfr. Cobalti [2006a, Cap V].

l’Africa, ci occuperemo dei cosiddetti *Asian Drivers*¹⁶¹, cioè dell’integrazione nell’economia globale di Cina ed India. Da sole le due economie hanno quasi il 40% della popolazione mondiale: c’è un «effetto del grande paese» che Corea e Giappone (4% della popolazione mondiale) non hanno mai avuto; di esse le stime OCSE dicono che la prima diventerà la seconda economia mondiale entro il 2016, mentre l’economia indiana dovrebbe diventare la terza entro il 2035. Anche se si fa riferimento solo a questi due “guidatori”, molti dei loro prodotti provengono dalla regione dell’Asia Sud-Orientale (macchinari da Giappone e Corea, componenti da Taiwan, materia prima da Thailandia ed Indonesia).

Si tratta, in realtà, di due economie tra loro molto diverse, ma la diversità maggiore è in confronto alle imprese occidentali. Quanto alle differenze con le imprese occidentali, lo studio della Open University: *Asian Drivers Programme*:

(<http://asiandrivers.open.ac.uk>) così la descrive: «hanno una struttura proprietaria molto diversa; hanno accesso a capitale a buon mercato; sono in generale *risk averse*; i loro consumatori sono meno sensibili a questioni di standard etici ed ambientali». La presenza della Cina in Africa, che –come ricorda Campbell [2008]- si inserisce in progetti su larga scala che riguardano anche l’America Latina è forte. Secondo dati dell’IDS¹⁶², nonostante il clima per gli investimenti sia giudicato poco favorevole dalle imprese occidentali, ce ne sono oltre 800 di cinesi.

Cosa lo spiega? L’ipotesi avanzata (e che il programma di studio dell’IDS *Public Action and Private Investment* cerca di controllare), è che forse il sistema di governance dei paesi industrializzati, area OCSE, «basato sulle regole», non sia migliore di quello «basato sulle relazioni» (tra attori ed investitori) prevalente in Africa: l’interesse delle imprese cinesi sarebbe legato allora al fatto che avendone fatta esperienza nella Cina stessa, potrebbero essere in grado di sfruttarne meglio le opportunità in Africa.

Secondo lo studio della Open University citato sopra, tra i possibili vantaggi per gli africani dell’inclusione di Cina ed India

¹⁶¹ Con questa espressione si fa riferimento alle economie di Cina e di India, con un gioco di parole intraducibile: gli asiatici, molti dei quali guidano taxi nelle città americane, sono accusati di essere terribili guidatori.

¹⁶² L’*Institute of Development Studies* (IDS) (www.ids.ac.uk) è un’organizzazione di ricerca che opera presso l’Università del Sussex. Il documento citato è reperibile in rete.

nell'economia mondiale, sono da ricordare: il guadagno dei consumatori per la disponibilità di prodotti a basso prezzo; i guadagni degli esportatori africani di vestiti negli Stati Uniti che possono derivare dall'uso di materiali a basso costo e di alta qualità importati dall'India; il fatto che gli esportatori di prodotti di base possono giovare degli alti prezzi dovuti alla crescente domanda di Cina e India; il fatto che i produttori africani dell'agricoltura, infine, possono giovare della futura domanda di importazioni di cibo da parte di Cina e India.

Tra i possibili svantaggi, vi è che i produttori africani possono perdere dalla concorrenza coi beni importati da Cina e India, tanto per il mercato interno che nelle esportazioni: questo può valere anche per le imprese occidentali, soprattutto nel caso delle imprese cinesi di costruzioni. «Minoranze perseguitate e attivisti dei diritti umani possono, poi, perdere una fonte di protezione quando l'aiuto cinese privo di condizionalità permette a governi dispotici di ignorare le pressioni esterne per una buona governance» (è il cosiddetto «aiuto canaglia», come è stato chiamato da Moises Naim, *editor* della rivista statunitense *Foreign Policy*).

Il lavoro della Open University segnala uno, tra i motivi per cui i «guidatori asiatici» possono risultare importanti che potrebbe servire a rafforzare il cambiamento delle idee ricordato sopra. Secondo l'Open University, nel valutare la loro importanza va segnalato il fatto che «possono fornire più spazio politico per le economie a basso reddito, precedentemente vincolate da un ambiente globale che impone come unica soluzione (*one-best-way*) l'agenda del Washington Consensus di rapida liberalizzazione ed integrazione nell'economia globale».

Sull'argomento, comunque, bisogna tener presenti anche le osservazioni contenute in un documento dell'IDS di presentazione del programma di studio sull'impatto degli *Asian Drivers* sui paesi in via di sviluppo: si riconosce che esistono importanti *gap* di conoscenza a proposito delle sue possibili conseguenze («The Impact of Asian Drivers on the Developing World»).

In conclusione, nel caso dei «guidatori asiatici» si tratta di valutare l'impatto sull'economia globale e, in particolare su quella dei paesi in via di sviluppo e di capire se potrà favorire una ridefinizione del ruolo dello stato nell'economia, con il possibile emergere di un paradigma alternativo a quello del *Washington Consensus*. Ciò

in quadro di cambiamento complesso, in cui non tutti i possibili impatti degli *Asian Drivers* sono chiari e con la presenza, accanto a mutamenti che possono essere volatili (l'export di certi prodotti dell'agricoltura), di fattori di cambiamento che potrebbero essere più durevoli: tra questi il prestigio di un modello di crescita diverso.

E' anche per questo che alcune potenze occidentali, e particolarmente i circoli «neo-con» statunitensi, guardano con forte preoccupazione alla presenza in Africa della Cina, insistendo soprattutto sul tema della violazione dei diritti umani e del rafforzamento, con gli aiuti cinesi, di regimi autoritari¹⁶³. Rimane da vedere fino a che punto le potenzialità di cambiamento della situazione in Africa si attualizzeranno, soprattutto in relazione alle caratteristiche (peraltro frutto di contingenze storiche e pertanto non immutabili) dello stato africano.

¹⁶³ Per opporre un'analisi di *political economy* a quella «neo-con», la rivista africana «Review of African Political Economy» ha dedicato i suoi numeri 5 e 6 del 2008 ad una serie di articoli sul tema «Cina's Developmental Model Comes to Africa». Sul tema dell'uso strumentale del discorso degli occidentali sui diritti umani in funzione anticinese si soffermano, in particolare, Breslin e Taylor [2008]. Sulle differenze tra gli aiuti cinesi e quelli indiani, in rapporto agli aiuti dei paesi occidentali cfr. McCormick [2008].

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

ADEA

2006 *Higher Education Institutions in African Responding to HIV/AIDS*, Accra (reperibile in rete).

Akyeampong, K., Pryor, J., Ampiah, J.G.

2006 *A Vision of Successful Schooling: Ghanaian Teachers' Understandings of Learning, Teaching and Assessment*, in «Comparative Education», 42, 2, pp. 155-76.

Akoojee, S., McGrath, S.

2004 *Assessing the Impact of Globalization on South African Education and Training: a Review of the Evidence So Far*, in «Globalisation, Societies and Education», 2, 1, pp. 25-45.

Allais, S.M.

2003 *The National Qualifications Framework in South Africa: a Democratic Project Trapped in a Neo-liberal Paradigm?*, in «Journal of Education and Work», 16, 3, pp. 305-23.

Al-Samarrai, Bennell, P.

2003 *Where Has All the education Gone in Sub-Saharan Africa? Employment and Other Outcomes Among Secondary School and University Leavers*, in «Journal of Development Studies», 43, 7, pp. 1270-300.

Amutabi, M.N., Oketch, M.O.

2002 *Experimenting in Distance Education: the African Virtual University (AVU) and the Paradox of the World Bank in Kenya*, in «International Journal of Educational Development», 23, pp. 57-73.

Appleton, S., Morgan, W.J., Sives, A.

2006 *Should Teachers Stay at Home? The Impact of International Teacher Mobility*, in «Journal of International Development», 18, pp. 771-86.

Arnove, R.F., Torres, C. A. (a cura di)

2007 *Comparative Education*, Rowman&Littlefield, New York, III ed. (I ed. 1999).

- Atchoarena, D., Delluc, A.M.
 2002 *Revisiting Technical and Vocational Education in sub-Saharan Africa: an Update on Trends, Innovations and Challenges*, Parigi, UNESCO (reperibile in rete).
- Atchoarena, D., Gasperini, L.
 2005 *L'éducation pour le développement rural: vers des orientations nouvelles*, Parigi, UNESCO (reperibile in rete).
- AA.VV. (a cura di)
 1999 *General History of Africa*, Parigi, UNESCO.
- Awosan, J.A.
 2008 *Research and Sociological Perspectives. Research Findings and Currents of Thought in African Sociology*, Boca Raton, Universal Publisher.
- Babalola, J.B., Tayo, A.S., Okerdiran, A., Ayeni, A.O., Adedeji, S.O.
 2006 *Economic Thought About Private Sector education: Policy Implications for management of Universities in Africa*, in «Turkish Online Journal of Distance Education», 7, 2 (reperibile in rete).
- Banya, K.
 2001 *Are Private Universities the Solution to the Higher Education Crisis in sub-Saharan Africa?*, in «Higher Education Policy», 14, pp. 161-74.
- 2006 *Globalisation, Social Justice and Education in Africa: Neoliberalism, Knowledge Capitalism in Sub-Saharan Africa*, in «World Studies in Education», 7, 1, pp. 5-24.
- Barbagli, M.
 1974 *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Barnes, A.E.
 2002 *Western Education in Colonial Africa*, in Falola [2002], pp. 139-56.
- Barnett, T., Whiteside, A.
 2004 *AIDS in the 21st Century*, London, Sage.
- Bay, E.G., Donham, D. L. (a cura di)
 2006 *States and Violence. Politics, Youth and Memory in Contemporary Africa*, London, University of Virginia Press.
- Beltrame, L.
 2007 *Realtà e retorica del brain drain in Italia*, Quaderni del Dipartimento di Sociologia, n. 35, Trento (reperibile nel sito del dipartimento: www.soc.unitn.it/dsrs/).

- Benavot, A.
 2006 *The Diversification of Secondary Education: School Curricula in Comparative Perspective*, IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 6 (reperibile in rete).
- Bennell, P.
 2003 *The AIDS Epidemic in Sub-Saharan Africa: Are Teachers a High-Risk Group?*, in «Comparative Education», 39, 4, pp. 493-508.
- Bernard, J.-M., Patrick, A., Nkengne, N., Robert, F.
 2007 *Réformes des Programmes Scolaires et Acquisitions à l'école primaire en Afrique: Mythes et Réalités*, in «International Review of Education», 53, pp. 555-75.
- Birdsall, N. *et al.*
 2005 *Toward Universal Primary Education: Investments, Incentives, and Institutions*, London, Earthscan.
- Bissio, R.
 2007 *Paris Declaration and Aid Effectiveness*, paper, Ginevra, Human Rights Council (reperibile in rete).
- Bloom, D., Canning, D., Chan, K.
 2006 *Higher Education and Economic Development in Africa*, paper (reperibile in rete).
- Boli, J., Thomas, G.M. (a cura di)
 1999 *Constructing World Cultures: International Nongovernmental Organizations since 1875*, Press, Stanford University Press.
- Bonal, X.
 2002 *Plus Ça Change...The World Bank Global Education Policy and the Post-Washington Consensus*, in «International Studies in Sociology of Education», 12, 1, pp. 3-21.
- Bray, M.
 2006 *Private Supplementary Tutoring: Comparative Perspectives on Patterns and Implications*, in «Compare», 36, 4, pp. 515-30.
- Breslin, S., Taylor, I.
 2008 *Explaining the Rise of 'Human Rights' in Analysis of Sino-African Relations*, in «Review of African Political Economy», 115, pp. 59-71.
- Brint, S.
 1998 *Schools and Societies*, London, Pine Forge Press.
- Briseid, O., Caillods, F.
 2004 *Trends in Secondary Education: Are They Relevant for African Countries?*, International Institute for Educational Planning, UNESCO.

- Brock-Utne, B.
- 2000 *Whose Education for All? The Recolonization of the African Mind*, New York, Falmer Press.
- 2001 *The Growth of English for Academic Communication in the Nordic Countries*, in «International Review of Education», 47, pp. 293-322.
- 2005 *Language-in-Education Policies and practices in Africa with a Special Focus on Tanzania and South Africa –Insights form Research in Progress*, in Zaidja, [2005], pp. 549-66.
- 2007a *Learning through a Familiar language versus Learning Through a Foreign Language – A Look into Some Secondary School Classrooms in Tanzania*, in «International Journal of Educational Development», 27, 487-98.
- 2007b *Language of Instruction and Student Performance: New Insights from Research in Tanzania and South Africa*, in «International Review of Education», 53, pp. 509-30.
- 2007c *Language of Instruction and Research in Higher Education in Europe: Hightlights from the Current Debate in Norway and Sweden*, in «International Review of Education», 53, pp. 367-88.
- Brock-Utne, B., Holmarsdottir, H.B.
- 2001 *The Choice of English as Medium of Instruction and Its Effects on the African languages in Namibia*, in «International Review of Education», 47, 3-4, pp. 323-39.
- Burawoy, M.
- 2004 *Public Sociology: South African Dilemmas in a Global Context*, in «Society in Transition», 35, 1, pp. 11-35.
- Caddell, M. e Ashley, L.D.
- 2006 *Editorial. Blurring Boundaries: towards a Reconceptualisation of the Private Sector in Education*, in «Compare», 36, 4, pp. 411-19.
- Calchi Novati, G., Valsecchi, P.
- 2007 *Africa: la storia ritrovata*, Roma, Carocci.
- Campbell, H.
- 2008 *China in Africa: Challenging US Global Hegemony*, in «Third World Quarterly», 29, 1, pp. 89-105.
- Caplan, P.
- 2007 *Between Socialism & Neo-Liberalism: Mafia Island, Tanzania, 1965-2004*, in «African Review of Political Economy», 114, pp. 679-94.
- Carnoy, M.
- 2007 *Cuba's Academic Advantage. Why Students in Cuba Do Better in School*, Stanford, Stanford University Press.

- Castells, M.
 1998 *The End of Millennium*, Oxford, Blackwell.
 1999 *The Power of Identity*, Oxford, Blackwell.
 2000 *The Rise of the Network Society*, Oxford, Blackwell.
- CEDEA/OCDE
 2007 *Atlas de l'Intégration Régionale en Afrique de l'Ouest* (reperibile in rete).
- Chapman, D.W., Mahlck, L.O.
 2004 *Adapting Technology for School Improvement: a Global Perspective*, Parigi, UNESCO (reperibile in rete).
- Chisholm, L.
 2007 *Diffusion of the National Qualifications Framework and Outcome-based Education in Southern and Eastern Africa*, in «Comparative Education», 43, 2, pp. 295-309.
- Chisholm, L., Leyendecker, R.
 2008 *Curriculum Reform in post-1990s sub-Saharan Africa*, in «International Journal of Educational Development», 28, pp. 195-205.
- Cobalti, A.
 2006a *Globalizzazione e istruzione*, Bologna, Il Mulino.
 2006b *Globalizzazione e istruzione nella Sociologia dell'educazione in Italia*, in «Quaderni del Dipartimento di Sociologia e Ricerca sociale», n. 34, Trento (reperibile in rete).
 2007 *Globalizzazione e sistemi di istruzione verso forme di neoliberismo. Una rassegna della letteratura*, paper, AIS Congresso Nazionale, Urbino, 13-15 Settembre.
- Coles, M.
 2006 *A Review of International and National Developments in the Use of Qualifications Frameworks*, Torino, European Training Foundation.
- Collins, R.O., Burns, J.M.
 2007 *A History of Sub-Saharan Africa*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cooper, F.
 2002 *Africa Since 1940. The Past and the Present*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CSAO/SWAC
 2007 *Rurality in Motion in West Africa* (reperibile in rete).
- DeGrauwe, A., Lugaz, C.
 2007a *Décentralisation de l'éducation en Afrique francophone de l'Ouest: réalités et défis au niveau local*, in «International Review of Education», 53, pp. 613-38.

- DeGrauwe, A., Lugaz, C.
 2007b *District Education Offices in French Speaking West Africa: Autonomy, Professionalism and Accountability*, in «Prospects», XXXVII, 1, pp. 113-25.
- DeLancey, V.
 2007 *The Economies of Africa*, in A.A. Gordon e D.L. Gordon, [2007], pp. 109-54.
- DeJaeghere, J.G., Chapman, D.W., Mulkeen, A.
 2006 *Increasing the Supply of Secondary Teachers in Sub-Saharan Africa: a Stakeholder Assessment of Policy Options in Six Countries*, in «Journal of Education Policy», 21, 5, pp. 515-33.
- Dembele, D.M.
 2005 *Aid Dependence and the MDGs*, paper (reperibile in rete).
- Desai, G.
 2001 *Subject to Colonialism*, Durham, Duke University Press.
- De Sardan, J.P.O.
 1999 *A Moral Economy of Corruption in Africa?*, in «The Journal of Modern African Studies», 37, 1, pp. 25-52.
- Diao, X., Hazell, P., Resnick, D., Thurlow, J.
 2007 *The Role of Agriculture in Development. Implications for Sub-Saharan Africa*, Research Report 153, Washington, International Food Policy Research Institute, (reperibile in rete).
- Diouf, W., Fontvieille, L.
 2002 *Développement de l'éducation, croissance économique et Contrainte Démographique dans les Pays d'Afrique au Sud du Sahara*, in «Economies et Sociétés», 40, 3-4, pp. 589-605.
- Djankov, S., Montalvo, J.G., Reynol-Querol, M.
 2005 *The Course of Aid*, paper, The World Bank (reperibile in rete).
- Easterly, W.
 2006 *The White Man's Burden: Why the West's Efforts to Aid the Rest Have Done So Much Ill and So Little Good*, New York, Penguin Press.
- 2007a *How the Millennium Development Goals are Unfair to Africa*, paper, Washington, Brookings Global Economy and Development (reperibile in rete).
- 2007b *Are Aid Agencies Improving?*, paper, Washington, Brookings Institution, (reperibile in rete).
- EFA Global Monitoring Report
 2005 *Education for All: the Quality Imperative*, Oxford, Oxford University Press.

EFA Global Monitoring Report

2008 *Education for All by 2015. Will We Make It?*, Oxford, Oxford University Press.

Evoh, C.J.

2007 *Policy Networks and the Transformation of Secondary Education through ICTs in Africa: The Prospects and Challenges of the NEPAD e-schools Initiative*, in «International Journal of Educational Development Using ICT», 3, 1, pp. 1-14 (reperibile in rete).

Falola, T. (a cura di)

2002 *Africa. Colonial Africa 1885-1939*, Durham, Carolina Academic Press.

Frank, D.J., Meyer, J.W.

2007 *University Expansion and the Knowledge Society*, in «Prospects», 36, pp. 287-311.

Geo-Jaja, M.A.

2004 *Decentralisation and Privatisation of Education in Africa: Which Option for Nigeria?*, in «International Review of Education», 50, pp. 307-23.

2005 *Globalisation, Education Reforms and Policy Change in Africa: the Case of Nigeria*, in Zajda [2005, pp. 517-36].

Gereffi, G.

2005 *The Global Economy: Organization, Governance, and Development*, in Smelser e Swedberg [2005, pp. 160-82].

Gilpin, R.

2000 *The Challenge of Global Capitalism: The World Economy in the 21st Century*, Princeton, Princeton University Press.

Gordon, A.

2007 *Population, Urbanization, and AIDS*, in Gordon, Gordon [2007], pp. 203-234.

Gordon, D. L.

2007 *African Politics*, in Gordon, Gordon [2007], pp. 57-108.

Gordon, A. A., Gordon, D. L.

2007 *Understanding Contemporary Africa*, Londra, Lynne Rienner.

Grace, G., O'Keefe, J. (a cura di)

2007 *International Handbook of Catholic Education*, New York, Springer.

Greaney, V. e Kellaghan, T.

2008 *Assessing National Achievement Levels in Education*, The World Bank (reperibile in rete).

- Green, A., Little, A.W., Kamat, S.G., Oketch, M., Vickers, E. (a cura di)
 2007 *Education and Development in a Global Era. Strategies for a 'Successful Globalisation'*, Researching the Issues 69, Londra, DFID (reperibile in rete).
- Grier, R.M.
 1999 *Colonial Legacy and Economic Growth*, in «Public Choice», 3, pp. 317-28.
- Gumede, W.
 2004 *Thabo Mbeki and the Battle for the Soul of the ANC*, London, ZED Books.
- Hammett, D.
 2008 *Disrespecting Teacher: The Decline in Social Standing of Teachers in Cape Town, South Africa*, in «International Journal of Educational Development», 28, pp. 340-47.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., Perraton, J.
 1999 *Global Transformations*, Stanford, Stanford University Press.
- Hendricks, F.
 2000 *The Future of Sociology: an African View*, in «Sociological Research on Line», 4, 4.
- Hickling-Hudson, A.
 2004 *South-South Collaboration: Cuban Teachers in Jamaica and Namibia*, in «Comparative Education», 40, 2, pp. 289-311.
- Hobsbawn, E.
 1989 *The Age of the Empire*, New York, Vintage Books.
- Hollander, A.
 2005 *The perspectives of the International Agencies*, in «Prospects», XXXV, 3, pp. 303-10.
- Howie, S. J.
 2002 *Renewal of Secondary Education Curricula and Assessment in South Africa*, in AA.VV., *Secondary Education in Africa: Strategies for Renewal*, Washington, The World Bank (reperibile in rete).
- Hunbgwe, K.
 2007 *Language Policies in Zimbabwean Education: Historical Antecedents and Contemporary Issues*, in «Compare», 37, 2, pp. 135-49.
- Illife, J.
 2007 *Africans. The History of a Continent*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ILO
 2008 *Global Employment Trends 2008* (reperibile in rete).

- InfoDev
 2007 *A Survey of ICT and Education in Africa*, The World Bank, Washington (reperibile in rete).
- Jansen, J.D.
 1998 *Curriculum Reform in South Africa: a Critical Analysis of Outcomes-based Education*, in «Cambridge Journal of Education», 28, 3, pp. 321-31.
- Jubber, K.
 2007 *Sociology in South Africa*, in «International Sociology», 22, 5, 527-46.
- Kapur, D., Crowley, M.
 2008 *Beyond the ABC: Higher Education and Developing Countries*, paper.
- Karsenti, T., Ngamo, S.T.
 2007 *Qualité de l'éducation en Afrique: le rôle potentiel des TIC*, in «International Review of Education», 53, pp. 665-686.
- Kasuya, K.
 2001 *Discourses of Linguistic Dominance: A Historical Consideration of French Language Ideology*, in «International Review of Education», 47, 3-4, pp. 235-51.
- Kendall, N., O'Gara, C.
 2007 *Vulnerable Children, Communities and Schools: Lessons from Three HIV/AIDS Affected Areas*, in «Compare», 37, 1, pp. 5-21.
- Kitaev, I.
 1999 *Private Education in sub-Saharan Africa: A Re-examination of Theories and Concepts Related to Its Development and Finance*, UNESCO (reperibile in rete).
- Krabacher, T., Kalipeni, E. e Layachi A.
 2009 *Africa*, New York, McGraw Hill.
- Kruss, G.
 2005 *Distinct Pathways: Tracing the Origins and History of Private Higher Education in South Africa*, in «Globalisation, Societies and Education», 3, 3, pp. 261-79.
- Lebeau, Y.
 2008 *Universities and Social Transformations in sub-Saharan Africa: Global Rhetoric and Local Contradictions*, in «Compare», 38, 2, pp. 139-53.
- Lesko, N.
 2008 *University Teaching and Social Cohesion in the Age of AIDS: a South African case Study*, in «Prospects».
- Lettinga, N.
 2000 *African Christianity. A History of the Christian Church in Africa* (reperibile in rete).

- Lewis, P.
 1996 *From Prebendalism to Predation: the Political Economy of Decline in Nigeria*, in «Journal of Modern African Studies», 34, 1, pp. 79-103.
- Leys, C.
 1994 *Confronting the African Tragedy*, in «New Left Review», 204, pp. 33-47.
- Makoni, S.B.
 2000 *In the Beginning was the Missionary's Word*, in K.K. Prah (a cura di), *Between Distinction and Extinction*, Cape Town, CASAS.
- Manning, P.
 1998 *Francophone Sub-Saharan Africa 1880-1995*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Manji, F., O'Coill, C.
 2002 *The Missionary Position: NGOs and Development in Africa*, in «International Affairs», 78, 3, pp. 567-83.
- Mann, M.
 1993 *The Sources of Social Power. Vol. II*, Cambridge, Cambridge University Press.
 2005 *The Dark Side of Democracy*, New York, Cambridge University Press.
- Marfouk, A.
 2007 *Africa Brain Drain: Scope and Determinants*, paper (reperibile in rete).
- Mason, M.
 1999 *Outcomes-based Education in South African Curricular Reform: a Response to Johnathan Jansen*, in «Cambridge Journal of Education», 29, 1, pp. 137-43.
- Mathabatha, S.
 2005 *Missionary Schools, Student Uprisings in Lebowa and the Sekbukhuneland Students' Revolts, 1983-1986*, in «African Studies», 64, 2, pp. 263-84.
- Mazonde, I.
 2001 *Culture and Education in the Development of Africa*, paper (reperibile in rete).
- Mayer, J., Fajarnes, P.
 2008 *Tripling Africa's Primary Exports: What, How, Where?*, in «Journal of Development Studies», 44, 1, pp. 80-102.
- Milanovich, B.
 2007 *Mondi divisi. Analisi della disuguaglianza globale*, Milano, Mondadori.

- Mohan, G., Kale, D.
 2007 *The Invisible Hand of South-South Globalisation: Chinese Migrants in Africa*, The Development Policy and Practice Department, Milton Keynes, The Open University.
- Moseley, W.G. (a cura di)
 2009 *Clashing Views on African Issues*, New York, McGraw-Hill.
- Moss, T., Petterson, G., van de Walle, N.
 2006 *An Aid Institution Paradox? A Review Essay on Aid Dependency and State-Building in Sub-Saharan Africa*, paper, Center for Global Development (reperibile in rete).
- Moyo, A.
 2007 *Religion in Africa*, in Gordon, Gordon [2007], pp. 317-50.
- Munene, I. I.
 2007 *Experimenting in Distance Education. A Rejoinder*, in «International Journal of Educational Development», 27, pp. 77-83.
- Murimba, S.
 2005 *The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ): Mission, Approach and Projects*, in «Prospects», XXXV, 1, pp. 75-89.
- Mwiria, K., Ng'ethe, N., Ngome, C., Ouma-Odero, D., Wawire, V., Wesonga, D.
 2007 *Public&Private Universities in Kenya*, Oxford, Currey.
- McCormick, D.
 2008 *China & India as Africa's New Donors: The Impact of Aid on Development*, «Review of African Political Economy», 115, pp. 73-92.
- McGrath, S., Akoojee, S., Gewer, A., Mabizela, M., Mbele, N., Roberts, J.
 2006 *An Examination of the Vocational Education and Training Reform Debate in Southern Africa*, in «Compare», 36, 1, pp. 85-103.
- Ofori-Attah, K.D.
 2006 *The British and Curriculum Development in West Africa: a Historical Discourse*, in «Review of Education», 52, pp. 409-23.
- Oketch, M.O., *Market Model for Financing Higher Education in Sub-Saharan Africa: Examples from Kenya*, in «Higher Education Policy», 16, pp. 313-32.
- 2007a *Promise Unfulfilled: Educational Improvement and Economic Decline in Kenya*, in A. Green *et al.* [2007], pp. 131-162.

- Oketch, M.O.
 2007b *To Vocationalise or not to Vocationalise? Perspectives on Current Trends and Issues in Technical and Vocational Education and Training (TVET) in Africa*, in «International Journal of Educational Development», 27, pp. 220-34.
- Omolewa, M.
 2007 *Traditional African Models of Education: Their Relevance in the Modern World*, in «International Review of Education», 53, pp. 593-612.
- Onsando, P.
 2007 *The African Brain Drain: Using Intellectual Diaspora to Manage the Drain: What Are the Options?*, paper (reperibile in rete).
- Onwu, G.O.M., Mogari, D.
 2004 *Professional Development for Outcome-based Education. Curriculum Implementation: The Case of UNIVEMALASHI, South Africa*, in «Journal of Education for Teaching», 30, 2, pp.161-77.
- Osei, G. M.
 2007a *Career Ladder Policy for Teachers: the Case of Ghana*, in «International Review of Education», 54, pp. 5-31.
 2007b *Decentralisation and the Exploration of the Impact of Local Content Curriculum Reforms in Ghana*, in «International Journal of Educational Development», 27, pp. 151-65.
- Otieno, W., Levy, D.
 2007 *Public Disorder, Private Boons? Inter-sectoral Dynamics Illustrated by the Kenyan Case*, PROPHE Working paper, 9 (reperibile in rete).
- O'Toole, T.
 2007 *The Historical Context*, in Gordon, Gordon [2007], pp. 23-56.
- Ottewanger, V., van den Akker, J., de Feiter, L.
 2006 *Secondary Education in Africa (SEIA). Developing Science, mathematics and ICT (SMICT): Patterns and Promising Practices*, Vrije University, Amsterdam (reperibile in rete).
- Parker, J., Rathbone, R.
 2007 *African History. A Very Short Introduction*, Oxford, Oxford University Press.
- Paviot, L., Heinsohn, N., Korkman, J.
 2008 *Extra Tuition in Southern and Eastern Africa: Coverage, Growth, and Linkages with Pupil Achievement*, in «International Journal of Educational Development», 28, pp. 149-60.

- Pavone, V.
 2008 *From the Labyrinth of the World to the Paradise of the Heart. Science and Humanism in UNESCO's Approach to Globalization*, New York, Lexington Books.
- Perry, K. H.
 2008 *Primary School Literacy in Southern Africa: African Perspectives*, in «Comparative Education», 44, 1, pp. 57-73.
- Philipson, R.
 2001 *English for Globalisation or for World's People*, in «International Review of Education», 47, 3-4, pp. 185-200.
- Pontefract, C., Hardman, F.
 2005 *The Discourse of Classroom Interaction in Kenyan Primary Schools*, in «Comparative Education», 41, 1, pp. 87-106.
- Prah, K. K.
 2002a *Education, Mother-tongue Instruction, Christianity and Development of an African National Culture*, paper (reperibile in rete).
- Prah, K. K.
 2002b *Language, Neo-colonialism and the African Development Challenge*, in «TRIcontinental», 150, p. 2 (reperibile in rete).
- Reagan, T. G.
 1987 *The Politics of Linguistic Apartheid: Language Policies in Black Education in South Africa*, in «Journal of Negro Education», 56, 3, pp. 299-312.
- Reynolds, J.T.
 2002 *Islam and Colonialism in Africa*, in Falola [2002], pp. 183-200.
- Rispel, L.
 2006 *Education Sector Responses to HIV and AIDS: Learning from Good Practices in Africa*, ADEA, paper (reperibile in rete).
- Rose, P.
 2005 *Privatization and Decentralization of Schooling in Malawi: Default or Design?*, in «Compare», 35, 2, pp.153-63.
- Sachs, J.
 2005 *The End of Poverty*, New York, Penguin.
- Samoff, J.
 1991 *The Façade of Precision in Education Data and Statistics: a Troubling Example from Tanzania*, in «The Journal of Modern African Studies», 29, 4, pp. 669-89.
- 1999 *No Teacher Guide, No Textbooks, No Chair: Contending with Crisis in African Education*, in Arnove e Torres [1999, pp. 393-432].

- Samoff, J.
 2007a *Institutionalizing International Influence*, in Arnove e Torres [2007, pp.47-78].
 2007b *Education Quality: the Disabilities of Aid*, in «International Review of Education», 53, 485-507.
- Samoff, J., Carroll, B.
 2003 *From Manpower Planning to the Knowledge Era: World Bank Policies on Higher Education in Africa*, paper, UNESCO (reperibile in rete).
 2007 *Education for All in Africa: Still a Distant Dream*, in Arnove, Torres [2007, pp. 357-88].
- Schafer, M.J.
 1999 *International Nongovernmental Organizations and Thirld World Education in 1990s: a Cross-National Study*, in «Sociology of Education», 72, pp. 69-88.
- Scheerens, J.
 2004 *Rdeview of School and Instructional Effectiveness Research*, paper (reperibile in rete).
- Scholte, J.A.
 2000 *Globalization. A Critical Introduction*, New York, St Martin's Press.
- Sciortino, A.
 2008 *L'Africa in Guerra. I conflitti africani e la globalizzazione*, Milano, Baldini Castoldi.
- Schaeffer, R. K.
 2003 *Understanding Globalization*, New York, Rowman&Littlefield.
- Serpell, R.
 2007 *Bridging between Orthodox Western Higher Educational Practices and an African Sociocultural Context*, in «Comparative Education», 43, 1, pp. 23-51.
- Skuttnab-Kangas, T.
 2001 *The Globalisation of (Educational) Rights*, in «International Review of Education», 47, 3-4, pp. 201-19.
- Smelser, N.J., Swedberg, R. (a cura di)
 2005 *The Handbook of Economic Sociology*, Oxford, Princeton University Press.
- Tabulawa, R.
 1997 *Pedagogical Classroom Practice and the Social Context: the Case of Botswana*, in «International Journal of Educational Development», 17, 2, pp. 189-204.

- Thaver, B.
 2003 *Private Higher Education in Africa: Six Country Case Studies*, in Teferra e Altbach [2003], pp. 53-60.
- Teferra, D., Altbach, P.G. (a cura di)
 2003 *African Higher Education*, Bloomington, Indiana University Press.
- Tishken, J.E.
 2002 *Christianity in Colonial Africa*, in Falola [2002], pp. 157-82.
- Tomasevski, K.
 2005a *Has the Right to Education a Future Within the United Nations? A Behind-the-Scenes Account by the Special Rapporteur on the Right to Education 1998-2004*, in «Human Rights Law Review», 5, 2, pp. 205-37.
 2005b *Not Education for All, Only for Those Who Can pay: The World's bank Model for Financing Primary Education*, in «Law, Social Justice & Global Development», Ottobre.
- 2006 *The State of the Right to Education Worldwide. Free or Fee: 2006 Global Report, Copenhagen*.
- Tooley, J.
 1999 *The Global Education Industry. Lessons from Private Education in Developing Countries*, IEA (Institute of Economic Affairs) (reperibile in rete).
- Trudell, B.
 2007 *Local Community Perspectives and Language of Education in Sub-Saharan African Communities*, in «International Journal of Educational Development», 27, pp. 552-63.
- UNESCO/UNEVOC
 2006 *Participation in Formal Technical and Vocational Education and Training Programmes Worldwide*, Parigi, UNESCO (reperibile in rete).
- Uys, T.
 2006 *South African Sociology in Transition: Tradition, Imagination and Transformation, paper*, Department of Sociology, University of Johannesburg (reperibile in rete).
- Vandeyar, S.
 2008 *Shifting Selves: the Emergence of New Identities in South African Schools*, in «International Journal of Educational Development», 28, pp. 286-99.
- Van der Loeff
 2005 *HIV in Africa*, in «Medicine», 33, 6, pp. 38-40.
- Varghese, N.V.
 2004 *Private Higher Education in Africa*, UNESCO (reperibile in rete).

- Vickers, B.
 2007 *States, Markets and Industrial Development in the 21st Century*, paper, Institute for Global Dialogue, Johannesburg (reperibile in rete).
- Visser, M.J.
 2007 *HV/AIDS Prevention through Peer Education and Support in Secondary Schools in South Africa*, in «Journal of Social Aspects of HIV/AIDS», 4, 3, pp. 679-712 (reperibile in rete).
- Von Soest, C.
 2007 *Does Neopatrimonialism Affect the African State's Revenues? The Case of Tax Collection in Zambia*, in «Journal of Modern African Studies», 45, 4, pp. 621-45.
- Yamada, S.
 2008 *Educational Borrowing as Negotiation: Re-examining the Influence of the American Black Industrial Education Model on British Colonial Education in Africa*, in «Comparative Education», 44, 1, pp. 21-37.
- Walingo, M.K.
 2006 *The Role of Education in Agricultural Projects for Food Security and Poverty Reduction in Kenya*, in «Review of Education», 52, pp. 287-304.
- Wallace, I.
 2007 *A Framework for Reevitalisation of Rural Education and Training Systems in sub-Saharan Africa: Strengthening the Human Resource Base for Food Security and Sustainable Livelihood*, in «International Journal of Educational Development», 27, pp. 581-90.
- Watts, M.
 2006 *Empire of Oil: Capitalist Dispossession and the Scramble for Africa*, in «Monthly Review», 58, 4, 1-17.
- Williams, P., Taylor, I.
 2000 *Neoliberalism and the Political Economy of the 'New' South Africa*, in «New Political Economy», 5, 1, pp. 21-40.
- Woldetensae, Y.
 2007 *Optimizing the African Brain Drain: Strategies for Mobilizing the Intellectual Diaspora towards Brain-Gain*, paper (reperibile in rete).
- Wondji, C.
 2000 *Africa. Whose Borders?*, in «UNESCO Sources», 120, Febbraio, pp. 5-7 (reperibile in rete).

World Bank

2004 *Crafting Institutional Responses to HIV/AIDS: Guidelines and Resources for Tertiary Institutions in Sub-Saharan Africa*, Washington, The World Bank (reperibile in rete).

Zajda, J. (a cura di)

2005 *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research*, Springer, 2005.

Impaginazione a cura del supporto tecnico DSRS

Stampa a cura del
Servizio Stamperia e Fotoriproduzione
dell'Università degli Studi di Trento
2008

I QUADERNI DEL DIPARTIMENTO DI SOCIOLOGIA E RICERCA SOCIALE costituiscono una iniziativa editoriale finalizzata alla diffusione in ambito universitario di *materiale di ricerca, riflessioni teoriche e resoconti* di seminari di studio di particolare rilevanza. L'accettazione dei diversi contributi è subordinata all'approvazione di un'apposita Commissione scientifica. Dal 2006 la collana comprende una sezione (serie rossa) dedicata ai contributi di giovani ricercatori e dal 2007 una serie verde riservata ai docenti e ricercatori ospiti del Dipartimento.

- 1 E. BAUMGARTNER, *L'identità nel cambiamento*, 1983.
- 2 C. SARACENO, *Changing the Gender Structure of Family Organization*, 1984.
- 3 G. SARCHIELLI, M. DEPOLO e G. AVEZZU', *Rappresentazioni del lavoro e identità sociale in un gruppo di lavoratori irregolari*, 1984.
- 4 S. GHERARDI, A. STRATI (a cura di), *Sviluppo e declino. La dimensione temporale nello studio delle organizzazioni*, 1984.
- 5/6 A. STRATI (a cura di), *The Symbolics of Skill*, 1985.
- 7 G. CHIARI, *Guida bibliografica alle tecniche di ricerca sociale*, 1986.
- 8 M. DEPOLO, R. FASOL, F. FRACCAROLI, G. SARCHIELLI, *L'azione negoziale*, 1986.
- 9 C. SARACENO, *Corso della vita e approccio biografico*, 1986.
- 10 R. PORRO (a cura di), *Le comunicazioni di massa*, 1987.
- 11/12 G. CHIARI, P. PERI, *I modelli log-lineari nella ricerca sociologica*, 1987.

- 13 S. GHERARDI, B. TURNER, *Real Men Don't Collect Soft Data*, 1987.
- 14 D. LA VALLE, *Utilitarismo e teoria sociale: verso più efficaci indicatori del benessere*, 1988.
- 15 M. BIANCHI, R. FASOL, *Il sistema dei servizi in Italia. Parte prima: Servizi sanitari e cultura del cambiamento. A dieci anni dalla riforma sanitaria. Parte seconda: Modelli di analisi e filoni di ricerca*. 1988.
- 16 B. GRANCELLI, *Le dita invisibili della mano visibile. Mercati, gerarchie e clan nella crisi dell'economia di comando*, 1990.
- 17 M. A. SCHADEE, A. SCHIZZEROTTO, *Social Mobility of Men and Women in Contemporary Italy*, 1990.
- 18 J. ECHEVERRIA, *I rapporti tra stato, società ed economia in America Latina*, 1991.
- 19 D. LA VALLE, *La società della scelta. Effetti del mutamento sociale sull'economia e la politica*, 1991.
- 20 A. MELUCCI, *L'Aids come costruzione sociale*, 1992.
- 21 S. GHERARDI, A. STRATI (a cura di), *Processi cognitivi dell'agire organizzativo: strumenti di analisi*, 1994.
- 22 E. SCHNABL, *Maschile e femminile. Immagini della differenza sessuale in una ricerca tra i giovani*, 1994.
- 23 D. LA VALLE, *La considerazione come strumento di regolazione sociale*, 1995.
- 24 S. GHERARDI, R. HOLTJ e D. NICOLINI, *When Technological Innovation is not Enough. Understanding the Take up of Advanced Energy Technology*, 1999.
- 25 D. DANNA, *Cattivi costumi: le politiche sulla prostituzione nell'Unione Europea negli anni Novanta*, 2001.
- 26 F. BERNARDI, T. POGGIO, *Home-ownership and Social Inequality in Italy*, 2002.

- 27 B. GRANCELLI, *I metodi della comparazione: Alcuni area studies e una rilettura del dibattito*, 2002.
- 28 M.L. ZANIER, *Identità politica e immagine dell'immigrazione straniera, una ricerca tra gli elettori e i militanti di An e Ds a Bologna*, 2002.
- 29 D. NICOLINI, A. BRUNI, R. FASOL, *Telemedicina: Una rassegna bibliografica introduttiva*, 2003.
- 30 G. CHIARI, *Cooperative Learning in Italian School: Learning and Democracy*, 2003.
- 31 M. ALBERTINI, *Who Were and Who are the poorest and the richest people in Italy. The changing household's characteristics of the people at the bottom and at the top of the income distribution*, 2004.
- 32 D. TOSINI, *Capitale sociale: problemi di costruzione di una teoria*, 2005.
- 33 A. COSSU, *The Commemoration of Traumatic Events: Expiation, Elevation and Reconciliation in the Remaking of the Italian Resistance*, 2006 (serie rossa).
- 34 A. COBALTI, *Globalizzazione e istruzione nella Sociologia dell'Educazione in Italia*, 2006 (serie blu).
- 35 L. BELTRAME, *Realtà e retorica del brain drain in Italia. Stime statistiche, definizioni pubbliche e interventi politici*, 2007 (serie rossa).
- 36 A. ARVIDSSON, *The Logic of the Brand*, 2007 (serie verde).
- 37 G. M. CAMPAGNOLO, *A sociology of the translation of ERP systems to financial reporting*, 2007 (serie rossa).
- 38 LABOR - P. CAPUANA, E. LONER, C. PATERNOLLI, T. POGGIO, C. SANTINELLO, G. VIVIANI, *Le ricerche di Petronilla. Una guida alle fonti statistiche per l'analisi secondaria nella ricerca sociale*, 2007 (serie blu).

- 39 A. SCAGLIA, *25anni dell'Associazione di Sociologia. Materiali per scriverne la storia*, 2007 (serie blu).
- 40 A. M. BRIGHENTI, *Tra onore e dignità. Per una Sociologia del rispetto*, 2008 (serie rossa).
- 41 S. BENATI, G. CHIARI, *I meccanismi dell'apprendimento cooperativo: un approccio di scelta razionale*, 2008 (serie blu).

Responsabile editoriale: Antonio Cobalti
(antonio.cobalti@soc.unitn.it)

Responsabile tecnico: Luigina Cavallar
(luigina.cavallar@soc.unitn.it)

Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale
Università di Trento
P.zza Venezia, 41 - 38100 Trento - Italia
Tel. 0461/881322
Fax 0461/881348
Web: www.soc.unitn.it/dsrs/

L'istruzione in Africa

Antonio Cobalti

Questo lavoro si propone di far conoscere le caratteristiche dell'istruzione nell'Africa subsahariana, una parte del continente con una popolazione di oltre 700 milioni di abitanti divisi in 45 stati. Partendo dall'esame dell'influenza coloniale e delle grandi religioni (Islam e Cristianità) sulla scuola africana, vengono riportati i dati più recenti sulla situazione ai vari livelli di istruzione. Le cause dei bassi livelli di iscrizione trovati vengono discusse, prendendo in esame la crescita demografica, l'infezione HIV/AIDS, la spesa pubblica per l'istruzione, la quantità e la qualità degli insegnanti e il rendimento dell'istruzione.

Nell'ultimo paragrafo sono esaminate alcune riforme attuate dai governi africani e caratteristiche generali dello stato in Africa.

Antonio Cobalti insegna Sociologia dell'Educazione e Sociologia della Globalizzazione presso la Facoltà di Sociologia dell'Università degli Studi di Trento. Ha pubblicato (fra l'altro) *“La mobilità sociale in Italia”* (con A. Schizzerotto), Bologna, Il Mulino, 1994, *“Lo studio della mobilità”*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1995 e il volume *“Globalizzazione e istruzione”*, Bologna, Il Mulino, 2006.